

LASCIATEMI PARLARE

Bilinguismo di bambini italo-finlandesi

Tuula Aaltio (75096)


Tesi di Laurea in Italianistica

Indirizzo: Lingua e Cultura Italiana

Istituto di Studi Linguistici e

di Scienza della Traduzione

Facoltà di Lettere e Filosofia

 COBE

Università di Turku

2019

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service

UNIVERSITÀ DI TURKU

Facoltà di Lettere e Filosofia, Istituto di Studi Linguistici e Scienza della Traduzione

AALTIO, TUULA: Lasciatemi parlare. Bilinguismo di bambini italo-finlandesi

Tesi di Laurea, 80 pp., 10 pp. di appendici

Italiano, indirizzo di Lingua e Cultura Italiana

Maggio 2019

La presente ricerca è impostata sull'analisi del fenomeno del bilinguismo individuale. Il bilinguismo di una persona è un fenomeno difficilmente misurabile e anche per questo motivo è difficile dare una definizione univoca del bilinguismo stesso. Per questa ricerca si userà il termine *bilinguismo* nel senso dell'uso, da parte di un parlante, di due lingue, in un contesto più ampio rispetto allo studio delle lingue in un contesto accademico.

Uno studio sistematico del bilinguismo ebbe inizio più di un secolo fa con l'opera del linguista francese Jules Ronjat *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* (1913), ma bisognò attendere più di trent'anni per il lavoro monumentale di Werner Leopold *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record* (4 volumi, 1939-1949). Secondo gli studiosi, il processo di acquisizione del linguaggio nei bambini è lo stesso, sia per i monolingui che per i bilingui, con differenze che possono apparire nella velocità di acquisizione. Tradizionalmente si usa il termine *madrelingua* ma nessuna ricerca stabilisce che la lingua del padre non abbia influenze sullo sviluppo linguistico del bambino.

Il metodo di ricerca usato in questa tesi di laurea è qualitativo e si sofferma su aspetti etnografici, per questo è stata usata la tecnica dell'intervista tematica per le interviste, eseguite in presenza in un ambiente "naturale". Il corpus della presente ricerca è composto da interviste realizzate a Roma tra il giugno e il luglio del 2011. Con l'aiuto dell'Associazione Finlandese di Roma, sono state contattate le sette famiglie coinvolte nella ricerca, per un totale di 9 genitori e 10 figli. Tre famiglie su sette erano italo-finlandesi, due famiglie totalmente finlandesi e due famiglie "miste", ovvero rispettivamente messico-finlandese e africano-finlandese. Ogni famiglia aveva la sua storia individuale, ma si è giunti ad alcune conclusioni e riflessioni comuni per quanto riguarda, per esempio, la scelta del bilinguismo, lo sviluppo cognitivo e l'importanza dell'*input* e degli stimoli linguistici.

Terminologia: Bilinguismo, metodi e livelli, acquisizione bilingue del linguaggio, *input*, madrelingua e padrelingua, bilinguismo e formazione del bambino, famiglie bilingui

Indice

1. Introduzione	7
2.1 Definizione del bilinguismo.....	8
2.2 Gli studi sul bilinguismo: cenni storici.....	9
2.2.1 Metodologie	10
2.2.1.1 L’approccio della psicolinguistica.....	11
2.2.1.2 L’approccio dei linguisti	12
2.2.1.3 L’approccio sociolinguistico	12
2.3 Le sfide attuali.....	13
2.4 Altri tesi di laurea sul bilinguismo	14
3. L’acquisizione del linguaggio.....	15
3.1 Il processo di acquisizione del linguaggio	15
3.2 Dalla lallazione fino all'età scolare.....	16
3.2.1 La lallazione	16
3.2.2 Comprensione delle parole.....	18
3.2.3 Produzione delle parole.....	18
3.2.3 Dalle parole alle frasi.....	20
3.3 Madrelingua e padrelingua	21
3.4 Scegliere la lingua	22
3.4.1 I bambini di fronte a una scelta	22
3.4.1.1 Equivalenti traduttivi (<i>Translation equivalents</i>) e scelta della lingua	22
3.4.1.2 Il bambino distingue le lingue	23
3.4.1.3 La “mescolanza” delle lingue	23
3.4.2 I genitori.....	24
3.4.3 Bilinguismo passivo.....	26
4. Bilinguismo e formazione del bambino	27
4.1 Bilinguismo e sviluppo cognitivo	27
4.2 Bilinguismo e identità.....	28
4.2.1 Bilinguismo e identità culturale	29
4.2.2 Lingua e identità	29
5. Metodi di gestione del bilinguismo.....	30
5.1 Bilinguismo simultaneo o consecutivo.....	30
5.2 Livelli di bilinguismo	31
6. Famiglie bilingui.....	32
6.1 Migranti	32

6.2 La scelta del bilinguismo	33
6.3 Motivazioni che spingono a rinunciare al bilinguismo	33
6.4 Motivazioni che spingono a scegliere il bilinguismo	34
6.4.1 Motivazioni che spingono le famiglie miste a scegliere il bilinguismo	35
7.1 <i>Input</i>	36
7.1.1 <i>Input</i> che provengono da discenti della lingua.....	36
7.1.2 Il ruolo dei genitori	36
7.2 Questioni sociali.....	37
7.3 Supporto del bilinguismo.....	37
7.3.1 Atteggiamenti	37
7.3.2 Stimoli linguistici	38
7.3.2.1. Letture	38
7.3.2.2. Viaggi	39
7.4 Ruolo dell'ambiente linguistico	39
7.4.1 Cambiamenti nell'ambiente linguistico	40
7.4.1.1 Scuola	40
7.4.1.2 La "scuola del sabato".....	41
8 Tipologie e caratteristiche dell' <i>intervista</i>	42
8.1 Intervistare bambini.....	42
8.2 Trascrizione.....	43
8.2.1 Trascrizione e lingua.....	43
8.3.2 Validità	44
9 Analisi delle interviste	45
9.1 Introduzione	45
9.2 Presentazione delle famiglie	46
9.2.1 Famiglia 1.....	48
9.2.2. Famiglia 2.....	50
9.2.3 Famiglia 3.....	52
9.2.4 Famiglia 4.....	53
9.2.5 Famiglia 5.....	55
9.2.6 Famiglia 6.....	56
9.2.7 Famiglia 7.....	58
9.3 Tipologia delle famiglie.....	59
9.4 Scelta del bilinguismo	59
9.4.1 Atteggiamenti di parenti e amici.....	60
9.4.2 Il finlandese	62
9.4.2.1 Il finlandese e i bambini	62

9.5 Bilinguismo = “semilinguismo”?	63
9.6.1 Interferenze e livello di bilinguismo	65
9.6.2 Bambini e sviluppo cognitivo	66
9.7 Problemi	67
9.8 Ruolo dei genitori	69
9.8.1 Stimoli linguistici	71
9.9 Roma, città bilingue	72
9.9.1 La “scuola finlandese”	72
9.9.2 Possibilità per parlanti bilingui a Roma	73
10 Conclusioni	75
Bibliografia	76

Appendice 1: Le domande per gli adulti (giugno 2011)

Appendice 2: Le domande per i bambini (giugno 2011)

Suomenkielinen lyhennelmä

1. Introduzione

Sicuramente ogni studente di lingue straniere ha pensato almeno una volta nella sua vita a quanto sarebbe facile poter apprendere un'altra lingua senza grandi sforzi. Come fanno i bilingui? In Finlandia abbiamo ufficialmente due lingue, il finlandese e lo svedese, e dal 1992 le lingue sami hanno avuto il riconoscimento di lingue ufficiali nell'area della terra d'origine dei Sami, nel Nord della Finlandia, poiché anche i parlanti di lingua/e sami hanno il diritto di utilizzare la loro madrelingua. Per quanto riguarda le altre lingue parlate in Finlandia, l'italiano non è ovviamente tra le più parlate o studiate, tranne magari nelle scuole serali da adulti, e viceversa, ma esistono famiglie bilingui, italo-finlandesi, sia in Finlandia che in Italia. Lo scopo della presente tesi di laurea è scoprire le esperienze di alcune famiglie bilingui abitanti in Italia, a Roma in particolare.

Il bilinguismo, che potrebbe essere antico come l'umanità, appare quasi ovunque nel mondo, in varie modalità. Grosjean (1982, in Contento 2010: 10) stimava qualche decennio fa che circa la metà della popolazione del mondo fosse bilingue ovvero usasse, oltre ad una prima lingua, anche altre lingue, per cause storiche, politiche, economiche, sociali e via dicendo.

Il processo dell'acquisizione della lingua da parte dei bambini mi ha sempre meravigliata e interessata e per poter unire due miei interessi personali, l'apprendimento delle lingue e il lavoro *part-time* come babysitter, ho scelto di concentrarmi, nella mia ricerca, sul bilinguismo dei bambini italo-finlandesi. Ho iniziato a occuparmi di questo argomento all'università, nel 2011, constatando che non esistevano tanti studi su questo tema, poiché per lo più ci si concentrava sulle interferenze nella produzione linguistica dei bilingui. Oggigiorno, grazie anche a quanto a questo riguardo è stato fatto dalle politiche dell'Unione Europea, le possibilità per i cittadini europei di trasferirsi in Paesi diversi da quello di origine sono migliorate notevolmente e sempre più numerose sono le persone interessate al bilinguismo soprattutto per motivi familiari: si tratta infatti per lo più di genitori che allevano i loro figli in un ambiente in cui la lingua ufficiale (o le lingue ufficiali) non coincide con quella di almeno uno dei genitori stessi. Con l'incremento dei flussi migratori si potrebbe addirittura considerare il monolinguisimo quasi un'eccezione, nel caso delle famiglie miste (Hassinen, 2005: 11, Arnberg, 1989: 3, Abdelilah-Bauer, 2008: 58 e Contento, 2010 : 10).

In questa tesi di laurea analizzeremo le caratteristiche del bilinguismo (italiano-finlandese) dei bambini di alcune famiglie, seguendo il metodo della ricerca qualitativa e più dettagliatamente etnografica: lo scopo non è studiare un singolo fenomeno dettagliatamente, ma avere una visione più ampia delle famiglie bilingui. Dopo un approccio teoretico al bilinguismo e ai suoi vari aspetti nello sviluppo linguistico e cognitivo del bambino, cerchiamo di rispondere alle domande seguenti: in quali tipi di famiglie esiste un bilinguismo (o un multilinguismo che includa però sempre l'italiano e il finlandese) praticato nella vita quotidiana? Come sono le famiglie italo-finlandesi di Roma? Che tipo di ambiente linguistico hanno e hanno avuto i figli di queste famiglie e che tipo di atteggiamenti hanno incontrato?

2. Il concetto di bilinguismo

Il bilinguismo si può definire sia a livello sociale, comunitario, che a livello individuale. In genere, gli Stati determinano la propria o le proprie lingue ufficiali, le lingue maggiori, e assumono un peculiare atteggiamento che riguarda l'uso delle altre lingue¹, le lingue minori.

2.1 Definizione del bilinguismo

La presente ricerca è impostata sull'analisi del bilinguismo individuale. Il bilinguismo di una persona è però un fenomeno difficilmente misurabile e anche per questo motivo è difficile dare una definizione univoca del bilinguismo stesso. Una Cunningham-Andersson e Staffan Andersson, provando a rispondere a questa esigenza, premettono di non voler usare il concetto di bilinguismo quando descrivono le persone che sono oggetto della loro ricerca:

We avoid the use of the word bilingual to describe people in this book. A person can have a bilingual upbringing, or childhood, and a family can be bilingual or have a bilingual home. That means that two languages are involved. To talk about individuals as bilinguals is difficult. What are the criteria for describing people as bilingual? Would they have to speak their two languages equally well? Would they have to be monolingual-like in both languages? -- Is a newborn baby bilingual if the parents speak different languages? (1999: prefazione)

Se consideriamo gli studiosi Hassinen e Beccaria, anche nel caso delle loro definizioni si nota una difficoltà nel determinare univocamente il bilinguismo. anche se il termine sembra chiaro a tutti, soprattutto il fatto che si riferisca a due lingue, nello stesso tempo emergono questioni molto più complesse. Ecco cosa afferma Hassinen, citando Colin Baker:

*Since a **b**icycle has two wheels and **b**inoculars are for two eyes, it would seem that **b**ilingualism is simply about two languages. (...) The ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes (Colin Baker 2001). (2005: 16)*

Ed ecco i dubbi di Beccaria:

Il significato del termine (la facoltà di un parlante di dominare contemporaneamente due o più lingue) è apparentemente chiaro, ma in realtà le sue accezioni possono essere sfumate da un approccio sociolinguistico, psicolinguistico o pedagogico. (1994: 116)

Molto più semplice, o forse meno problematica, appare la definizione che ci offre lo Zingarelli: *situazione linguistica nella quale i soggetti parlanti sono portati a utilizzare alternativamente due lingue diverse, a seconda delle circostanze* (2007: 238). La questione dell'uso delle due lingue diverse e del grado di conoscenza delle stesse, rientra nella definizione data dallo

¹ "The way in which language resources are organized and allocated in bilingual societies and language communities has implications for a wide range of activities. In each domain there may be pressures of various kinds, e.g. economic, administrative, cultural, political, religious, which influence the bilingual towards use of one language rather than the other" (Romaine, 2004: 453-454).

studioso del bilinguismo Werner Leopold, che a sua volta ricalca quanto affermato da Leonard Bloomfield:

Its ideal form is "native-like control" of two languages. (...) Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative. (1939: IX-X)

Partendo da queste definizioni, soprattutto da quanto inferito da quest'ultima, diremo che la distinzione tra una persona che usa (con ottima padronanza) una lingua straniera e una persona bilingue non è di facile chiarimento. Nei paragrafi successivi esamineremo in dettaglio i vari livelli del bilinguismo, ma qui chiariamo subito che per questa ricerca si userà il termine *bilinguismo* nel senso dell'uso, da parte di un parlante, di due lingue in un contesto più ampio rispetto allo studio delle lingue in un contesto accademico. Un bambino bilingue non soltanto studia le lingue, ma cresce bilingue parlando lingue diverse e vivendo in un ambiente plurilingue, assorbe le lingue mentre comunica con persone di (almeno) due lingue e due culture. Il processo è dinamico, significa molto di più che parlare una lingua e vivere in un contesto culturale, ha un'influenza globale: è un modo di vivere e rappresenta un importante contenuto esistenziale (Hassinen, 2005: 13).

2.2 Gli studi sul bilinguismo: cenni storici

Uno studio sistematico del bilinguismo ebbe inizio più di un secolo fa con l'opera del linguista francese Jules Ronjat *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* (1913), ma bisognò attendere più di trent'anni per il lavoro monumentale di Werner Leopold *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record* (4 volumi, 1939-1949²). Leopold, nacque nel 1896 a Londra da genitori tedeschi, impostò la sua analisi servendosi di una precisa trascrizione fonetica e di approfonditi commenti relativi alle esperienze della figlia Hildegard, nata nel 1930: il *diario* della vita di Hildegard, comincia quando la bambina ha 8 settimane di vita e termina all'età di 7 anni. Lo studioso si sarebbe concentrato soprattutto sulla registrazione, ma il *diario* contiene anche descrizioni dello sviluppo generale fatte dalla madre di Hildegard, anche se l'attenzione è principalmente sullo sviluppo linguistico e sul materiale documentario (*I limit myself to the task of recording, "sans en tirer de conclusions, les observations recueillies. Ce sont des documents consciencieux que j'apporte, et pas autre chose."* Cfr. Leopold, 1939: VIII; *I relied almost exclusively on my own observations, because phonetic exactness was deemed essential, especially during the first two years, and her mother's ear was not sufficiently trained.* Ibidem: 14).

Agli inizi degli studi sul bilinguismo, molte analisi si diressero sull'acquisizione della lingua da parte dei bambini, mentre poche s'interessarono all'apprendimento di più lingue. I primi ricercatori non erano dei linguisti, ma psicologi ed educatori, dal punto di vista scientifico dei *profani* che riportavano osservazioni sul comportamento dei propri figli:

² Di seguito la struttura dell'opera: *Volume 1: Vocabulary growth in the first two years; Volume 2: Sound-learning in the first two years; Volume 3: Grammar and general problems in the first two years; Volume 4: Diary from age 2.*

Although these studies represent a rich source of observations, their analyses of bilingual language development are not always reliable. Moreover, some of these works are strongly influenced by the aforementioned prejudices (Meisel, 2004: 92).

Esaminare il comportamento dei propri figli ha degli aspetti positivi: i bambini sono osservati quando stanno a casa, in un ambiente familiare, con osservatori che conoscono i soggetti e notano anche piccolissimi cambiamenti, tanto che non c'è bisogno di affidarsi ad appunti fatti da altri. Nello studio dei propri figli esistono però anche aspetti negativi, come una spiccata prospettiva soggettiva, il fatto che il rapporto con i propri figli è così stretto da farci sembrare ovvie alcune cose, dimenticandoci per questo di descrivere, anche a causa dell'istinto di protezione nei confronti della famiglia; ci si rifiuta di considerare aspetti negativi; emerge lo svantaggio dell'osservazione da parte di una sola persona, che del resto non può descrivere con oggettività neanche la comunicazione dal punto di vista del bambino, e così via (Hassinen, 2005: 21-22).

Lo psicolinguista François Grosjean³ critica il modo di pensare di studiosi, pedagoghi e profani, le cui riflessioni avrebbero dominato da lungo tempo l'atteggiamento monolinguale del bilinguismo:

The yardstick against which any bilingual has been measured has inevitably been the ideal monolingual speaker-hearer. (...) Consequently, the 'real' bilingual has long been seen as the one who is equally and fully fluent in two languages. He or she is the 'ideal', the 'true', the 'balanced', the 'perfect' bilingual. All others (in fact, the vast majority of people who use two languages in their everyday life) are 'not really' bilingual or are 'special types' of bilinguals. (cit. in Saunders, 1985: 2-3).

Secondo Grosjean questo atteggiamento negativo frazionale del bilinguismo può avere anche un'influenza su persone bilingui, che porterebbe a non apprezzare la propria competenza linguistica, quando non posseggano perfettamente tutte e due le lingue (cit. in Saunders, 1985: 2-3).

2.2.1 Metodologie

Nel suo studio sulla tradizione della ricerca e le sue prospettive metodologiche, Wei afferma che la ricerca sul multilinguismo ha una lunga storia multidisciplinare.⁴ anche se la gran parte degli studi al centro della ricerca scientifica si sono incentrati sul multilinguismo soprattutto a cominciare dagli anni '70 del Novecento. Le tre discipline che hanno avuto una notevole influenza su questo settore sono la psicologia, la linguistica e la sociologia (2013: 35):

³ <http://www.francoisgrosjean.ch/index.html>.

⁴ *Detailed documentation of language contacts in Europe, for example, dates back to the seventeenth century; Whitney's analysis of the grammatical structure of code mixing was published in 1881; and Cattell's experiments which compared word association and reaction times of bilingual and monolingual speakers were published in 1887 (2013: 34-35).*

2.2.1.1 L'approccio della psicolinguistica

Uno dei primi ricercatori dell'ultimo secolo, Weinreich (1953, cit. in Wei, 2013: 35-36), ha proposto tre tipi di bilingui rappresentando tre tipi di relazioni tra il segno linguistico (*signifier*) e il suo contenuto semantico (*signified*).⁵ Il modello di Weinreich, che in realtà non venne nel suo complesso esplicitamente riconosciuto, ha influenzato comunque il ragionamento che ha originato il successivo modello psicolinguistico del lessico bilingue⁶.

Secondo Wei, nello stesso periodo numerosi ricercatori⁷ presentavano prove per il modello delle memorie bilingui separate ma (inter)connesse. Di seguito, queste prove generavano altre ricerche sull'esistenza della supposta abilità del bilingue di cambiare codice, tra le lingue conosciute, a seconda della richiesta dell'ambiente, ovvero il **bilingual language switch** (cfr. MacNamara 1967; MacNamara and Kushnir 1971).

Gli studi successivi dimostravano evidenze conflittuali per questi modelli diversi, che possono in ogni caso essere spiegati con il fatto che per gli esperimenti sono stati osservati diversi tipi di parlanti bilingui, per quanto riguarda ad esempio il livello di competenza, l'età e il contesto dell'acquisizione (Wei, 2013: 36-37). Anche se i diversi primi modelli psicolinguistici erano all'inizio proposti senza riferimento all'acquisizione bilingue, essi sono parte importante delle implicazioni della ricerca sull'acquisizione, come nel caso del modello gerarchico aggiornato di Kroll e Stewart (1994).⁸

Nella ricerca precoce di Volterra e Taeschner (1978), viene suggerito che l'acquisizione bilingue della prima lingua segue tre fasi importanti per quanto riguarda il sistema lessicale e sintattico,⁹ e anche se alcuni studi precedenti dimostravano prove a favore, esistono comunque critiche soprattutto verso le due prime fasi (cfr. De Houwer 1990; Genesee 1989; Meisel 1989).

I metodi tipici che gli psicolinguistici usano, sono quelli del laboratorio, usando esperimenti ben progettati e valutazioni standard.¹⁰

⁵ A) 'Coordinative' bilinguals = the individual combines a signifier from each language with a separate unit of signified, B) 'Compound' bilinguals = the individual identifies two signifiers but regards them as a single compound, or composite, unit of signified & C) 'Subordinative' bilinguals = people who learn a new language with the help of a previously acquired one (Wei, 2013: 35-36).

⁶ for example Potter et al. (1984) proposed a theory of the manner in which bilingual lexical knowledge could be represented in the mind in terms of two competing models: the concept mediation model and the word association model (Wei, 2013: 36).

⁷ Cfr. Hummel 1986; Kollers and Gonzalez 1980; Paivio and Desrochers 1980.

⁸ Kroll and Stewart (1994), for example, proposed the revised hierarchical model, which represents concept mediation and word association not as different models but as alternative routes within the same model (Wei, 2013: 37).

⁹ Stage I: the child has one lexical system composed of words from both languages, Stage II: the child distinguishes two different lexicons, but applies the same syntactic rules to both languages & Stage III: the child speaks two languages differentiated both in lexicon and syntax, but each language is associated with the person who uses that language (Wei, 2013: 39).

¹⁰ As well as developing new models of bilingual behavior, psycholinguists have used the latest functional neuroimaging technologies to investigate the cognitive organization of languages in the bilingual brain (see Abutalebi et al. 2005 for a summary) (Wei, 2013: 41).

2.2.1.2 L'approccio dei linguisti

Mentre gli psicolinguisti si concentrano soprattutto sulla conseguenzialità del contatto linguistico alla capacità cognitiva dell'individuo, i linguisti si concentrano sulla conseguenzialità del contatto dei modelli strutturali delle lingue (Wei, 2013: 41).

Winford (2003: 23-4, cit. in Wei, 2012: 41) ha presentato la tassonomia delle situazioni di contatto, basata parzialmente su Thomason and Kaufman (1988, cit. in Wei, 2012: 41), nella quale si distinguono tre processi importanti: manutenzione, cambio e creazione della lingua, in cui sono identificati e su cui ogni processo ha risultati linguistici distinti. Anche se la diversità del fenomeno significa diversi approcci, la maggior parte degli studi linguistici esistenti sul multilinguismo si concentra sui limiti strutturali dei prestiti lessicali, sulla diffusione e sulla commutazione di codice (*code-switching*, in Wei, 2013: 41).

Secondo i linguisti, le posizioni contrastive sono due: una suppone che i sistemi grammaticali siano separati e normalmente una delle grammatiche strutturali è dominante e influisce sul modo in cui la lingua non-dominante viene "mescolata" nella lingua più forte¹¹ e in contrasto con essa; alcuni linguisti rifiutano l'idea di due sistemi grammaticali separati e difendono l'idea che la conoscenza grammaticale dei bilingui includa la totalità delle grammatiche delle lingue specifiche che il bilingue conosce e anche la conoscenza dell'interazione dei sistemi grammaticali separati.¹²

Negli studi linguistici una quantità considerevole di studi concerne i fenomeni legati alle lingue di contatto, come per esempio i *pidgin* e le lingue creole (Wei, 2013: 42).

2.2.1.3 L'approccio sociolinguistico

I sociolinguisti vedono il multilinguismo come un fenomeno costruito socialmente, gli individui multilingui come attori sociali: secondo Le Page e Tabouret-Keller (1985, cit. in Wei, 2013: 43) per un parlante multilingue, la scelta della lingua non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche un atto d'identificazione.¹³

Nei primi lavori sociolinguistici su questo argomento, il termine *identità* veniva determinato tra gli altri da Labov (1972, cit. in Wei, 2013: 43) con le categorie di classe sociale, genere, età o luogo d'origine, supponendo che i parlanti esprimano, non negozino, l'identità tramite l'uso

¹¹ Structural constraints are developed based on congruence, equivalence, or markedness (e.g. Muysken 2000 ; Myers - Scotton 1993 ; Poplack 1980). Borrowing, diffusion, and switching can all be facilitated by compatible structures, while incompatible structures constrain or block borrowing, diffusion, or switching. While accepting basic assumptions of interacting grammars, MacSwan (e.g. 1999) questions the need to posit specific structural constraints on switching, other than the ones already afforded by universal grammar. (Wei, 2012: 41-42)

¹² They believe that the attempt to identify structural constraints using abstract notions of grammar, either specific grammars or universal grammar, misses the point, as borrowing, diffusion, and switching are linguistic strategies of the bilingual language user who uses them in different ways in different situations for different purposes (e.g. Gardner- Chloros and Edwards 2003, 2007). (Wei, 2013: 42)

¹³ Every time we say something in one language when we might just as easily have said it in another, we are reconnecting with people, situations, and power configurations from our history of past interactions and imprinting on that history our attitudes towards the people and languages concerned (Wei, 2013: 43).

della lingua. Più tardi molti studiosi, come per esempio Cameron (1990, cit. in Wei, 2013: 43) e Johnstone (1996, cit. in Wei, 2013: 43), hanno criticato queste supposizioni dicendo che le identità sono negoziate per mezzo dell'interazione sociale: Rampton (1995, 1999, cit. in Wei, 2013: 43) e Lo (1999, cit. in Wei, 2013: 43) hanno dimostrato che l'identità è costruita localmente. L'idea che l'identità sia negoziata, può essere seguita fino ai lavori degli psicologi sociali, interessati ai processi di gruppo e alle relazioni entro i gruppi (cfr. Tajfel 1974, 1981, cit. in Wei, 2013: 43).¹⁴

La prospettiva sociolinguistica particolare, che vede nel multilinguismo questioni di ideologia, pratica comunicativa e processo sociale, ha implicazioni importanti nei modi in cui i ricercatori raccolgono, analizzano e interpretano le informazioni. I sociolinguisti, informati dallo sviluppo nell'antropologia, nella sociologia e negli studi sulla cultura, hanno esaminato le pratiche comunicative all'interno e attraverso le aree che si possono etnograficamente dimostrare in connessione: Heller (1995, 1999, cit. in Wei, 2013: 45) ha per esempio esaminato le pratiche multilingui in diverse comunità.¹⁵

Un'altra area a cui i sociolinguisti si sono rivolti, ampliando il campo del lavoro sul bilinguismo di linguisti e psicolinguisti, è quello dell'acquisizione della conoscenza linguistica:

Building on earlier research on language socialization, which focused on young children acquiring their first language in culturally specific ways, scholars such as Crago (Crago et al. 1993), Kulick (1992), Zentella (1997), and Schecter and Bayley (2002) examine bilingual and multilingual children's developing competence in various speech and literacy events. (Wei, 2013: 45)

2.3 Le sfide attuali

Oggiogiorno abbiamo maggiori conoscenze sulle capacità mentali e linguistiche¹⁶ e, sempre secondo Wei, la quantità sempre maggiori di parlanti multilingui, sia a livello individuale che sociale, offre ai ricercatori nuove opportunità di valutare la base della conoscenza e di sviluppare teorie e modelli sul rapporto tra lingua e comunicazione:

A challenge to the research community is to make what may be viewed as scientific research socially relevant as well. Academic researchers working in the field of bilingualism and multilingualism feel rightly proud of the fact that they not only have a lot to say about the relevant

¹⁴ Identity, from this particular perspective, is reflective self image, constructed, experienced, and communicated by the individual within a group. Negotiation is seen as a transactional process, in which individuals attempt to evoke, assert, define, modify, challenge, and/or support their own and others' desired self-images (Ting-Toomey 1999: 40). (Wei, 2013: 43)

¹⁵ Heller (e.g. 1995, 1999) has examined multilingual practices in a number of communities and argued that they contribute to the construction of social boundaries and of the resources those boundaries regulate. They therefore also raise the question of the social and historical conditions which allow for the development of particular regimes of language, for their reproduction, their contestation, and eventually, their modification or transformation (see also studies in Heller 2007). (Wei, 2013: 45)

¹⁶ Theories of human language and mind have become informed in new and essential ways by research on bilingualism and multilingualism. New research questions have been asked, hypotheses formulated, and paradigms constructed. The multidisciplinary nature of bilingualism and multilingualism research as evidenced in the above discussion of the various research perspectives has been a clear strength of the field. (Wei, 2013: 45)

linguistic and psychological theories and models, but also make significant contributions to the socio - political debates about the world we are living in today. (Wei, 2013: 47)

Wei ricorda inoltre che nel campo degli studi sul bilinguismo, la terminologia, come abbiamo già rilevato, deve ancora sottoporsi a un processo di chiarimento.

2.4 Altri tesi di laurea sul bilinguismo

Quando ho iniziato a redarre la mia tesi nel 2011, ho rilevato solamente una tesi di laurea discussa all'università di Turku sul bilinguismo italo-finlandese, *La funzione degli elementi della L1 nella lingua parlata della L2: uno studio sull'influenza dell'italiano sul finlandese: il caso dei dodici giovani finno-italiani della seconda generazione a Roma* di Irma Haapa-Alho (1996), seguita da un'altra tesi, del 2014, che si concentra su influenze e interferenze tra italiano e finlandese, ovvero *Le interferenze del bilinguismo dei bambini italo-finlandesi in età prescolare* di Anna Murgo.

3. L'acquisizione del linguaggio

3.1 Il processo di acquisizione del linguaggio

Parleremo adesso del processo di acquisizione del linguaggio nei bambini, perché secondo gli studiosi questo processo è lo stesso, sia per i monolingui che per i bilingui, con differenze che possono apparire nella velocità di acquisizione.¹⁷

De Houwer usa l'espressione *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA)¹⁸ nel caso sia verificabile che il soggetto ha veramente sentito le due lingue sin dalla nascita. Molti studiosi hanno fatto una comparazione tra un bambino bilingue e uno monolingue, ma si dovrebbe sempre ricordare che

a BFLA children is not two MFLA children in one, however. There is no a priori reason to assume that BFLA children should behave like two separate monolingual children. Furthermore, monolingual children learning the same language show quite a lot of interindividual variation. There will be even more variation among BFLA children acquiring the same set of languages (De Houwer 2009 :174).

Qual è allora il processo secondo il quale un bambino impara il linguaggio per la prima volta nella sua vita? Al contrario dei sistemi di comunicazione degli animali, il linguaggio umano è sempre appreso e per ottenerne uno sviluppo completo, un bambino deve acquisire le abilità biologica, psicologica e sociale (Leiwo, 1987: 53). Arnberg descrive cinque possibili spiegazioni dello sviluppo dell'acquisizione del linguaggio:

- 1) *Comportamentismo* (John Watson, Ivan Pavlov, B.F. Skinner): il bambino è una *tabula rasa*, che si riempie di informazioni. L'acquisizione del linguaggio avviene attraverso il rimborso.
- 2) *Dotazioni neurologiche* (Noam Chomsky e la *grammatica universale*¹⁹): si giustifica l'esistenza delle dotazioni neurologiche con il fatto che tutti i bambini del mondo acquisiscono la loro lingua più o meno alla stessa età e nella stessa maniera.
- 3) *Il bisogno attivo del bambino di pianificare* il mondo circostante, anche la lingua (Jean Piaget).

¹⁷ Recall that it has been claimed that the simultaneous acquisition of two or more languages can be qualified as first language development in more than one language. This claim is based on the assumption that the course of development in each of the languages of bilingual does not differ qualitatively from the acquisition of the respective languages by monolinguals (Meisel, 2004:100).

¹⁸ *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) is the development of language in young children who hear two languages spoken to them from birth. BFLA children are learning two first languages. There is no chronological difference between the two languages in terms of when the children started to hear them. (...) It appears that **Merril Swain** was the first to introduce the term *Bilingual First Language Acquisition*. Swain used this term in a brief summary of her dissertation work (Swain, 1967). (...) The term BFLA is now widely accepted and has the advantage of having a clear definition. Even when scholars use the term BFLA, it is not always the case that they use it to refer to bilingual input from birth. They sometimes equate it with simultaneous bilingualism, which often means that children had bilingual input before the age of three, but not necessarily from birth (age three was the cut-off point for simultaneous bilingualism in McLaughlin's widely cited book from 1984 (De Houwer 2009: 2, 78).

¹⁹ Si veda per esempio V.J. Cook, *Chomsky's Universal Grammar an Introduction*, Oxford 1988.

- 4) Il bisogno di comunicare con i genitori e le altre persone (approccio sociolinguistico).
5) L'identificazione e la ricerca di un esempio partendo da modelli che si capiscono o non si capiscono (Albert Bandura).

Per lo studio dello sviluppo del linguaggio tutti i fattori presentati sono importanti, ma non è completamente chiaro il ruolo di ognuno di essi (Arnberg 1989: 47-64).

Un bambino dunque nasce con le necessarie dotazioni neurologiche per acquisire e parlare le lingue, ma parte da zero:

il bambino deve compiere la non facile impresa di fare una sorta di inconscia analisi linguistica della lingua che ode, tentando vari modelli finché trova quelli che sono accettati e compresi dagli adulti che hanno cura di lui e che gli permettano di ottenere ciò che desidera (Carroll, 1966: 51).

Carroll elenca inoltre tre processi evolutivi, tra loro correlati, attraverso i quali si sviluppa il linguaggio nel bambino:

1) sviluppo "conoscitivo", cioè la capacità del bambino di riconoscere, identificare, discriminare gli aspetti e i processi del mondo intorno a lui ed operare su di essi; 2) sviluppo della capacità di discriminare e comprendere i discorsi che ode dagli altri intorno a lui e 3) sviluppo della capacità di produrre suoni verbali e sequenze di suoni verbali che si uniformino sempre più strettamente ai modelli del parlare degli adulti (1966: 49-50).

Nell'acquisizione del linguaggio non esistono quindi pareri concordi sulle cause, spiegazioni o motivazioni, ma lo sviluppo in quanto tale esiste e adesso lo vedremo.

3.2 Dalla lallazione fino all'età scolare

3.2.1 La lallazione

In un certo senso un bambino comincia a comunicare appena dopo la nascita; i primi segni della comunicazione sono extraverbali: le espressioni facciali, il contatto visuale, i movimenti delle mani e il pianto (Leiwo, 1987: 73). La fase definita preliminare dello sviluppo della lingua comincia (all'incirca all'età di due o tre mesi) con vocalismi apparentemente casuali e ben noti, che in genere individuano la lallazione. La quantità di questi vocalismi dipende dalle reazioni degli adulti. Secondo Hassinen (2005: 85) all'inizio della loro vita i bimbi possono distinguere circa tutti e 150 i fonemi delle lingue del mondo. Secondo alcuni ricercatori il *balbettio* dei bimbi bilingui riceve influenze da (almeno) tutte e due le lingue (Hassinen, 2005: 42), mentre secondo altri la relazione tra la lingua dell'*input* (cioè dello stimolo linguistico²⁰) e la lallazione non è così chiara.²¹ Nonostante il fatto che non sia chiaro in che misura la lallazione coincida

²⁰ Si veda il sottoparagrafo sull'*Input*

²¹ *[I]nfant's very early vocalizations (before the age of six months, say) (...) Children all over the world use these kinds of sounds, and so far, scholars have tended not to think of these early vocalizations as linked to any specific language. None of the above case studies (Leopold, Ronjat, Cruz-Ferreira) on BFLA offer a language-oriented*

con la lingua dell'input, secondo la maggioranza degli studiosi la fase della lallazione ha un ruolo importante per quanto riguarda la formazione fonetica completa del bambino (De Houwer, 2009: 168-169). Lo sviluppo vocale primario dei bambini bilingui assomiglia a quello dei bambini monolingui, anche se già in fase preliminare gli infanti bilingui riescono a fare una distinzione tra i vari aspetti delle due lingue; infatti ci sono bambini la cui lallazione non suona totalmente “straniera” in nessuna delle lingue anche se ovviamente questa fase porta ancora a una produzione immatura (De Houwer, 2009: 193-195).

Un bambino comincia ad ubbidire a semplici comandi verbali verso gli 11 mesi di età, quindi possiamo conseguirne che è in grado di cominciare a rispondere alla configurazione fonematica globale di parole e di locuzioni, anzi che generalmente intorno ai 12 mesi comincia a produrre egli stesso atti linguistici veri e propri. La procedura della produzione delle prime parole dei bambini bilingui è dinamica e può variare tra le lingue: tra l'apparizione di una parola e l'altra possono passare giorni o mesi, oppure due o più unità possono apparire nel corso dello stesso giorno (De Houwer, 2009: 218).

Secondo Hassinen, le ricerche dimostrano che la conoscenza metalinguistica dei bambini bilingui sviluppa prima che quella dei monolingui, ed è nota all'età precoce, alla fine di due anni, che lingue i suoi genitori parlano (2005: 42). Un bambino bilingue impara prima le parole vicine e quotidiane di tutte e due le lingue e poiché sente due diversi nomi per ogni concetto, apprende che le parole sono solo simboli, nomi (Hassinen, 2005: 93-95 e De Houwer, 2009: 193-195).

Ecco un esempio di questa relazione frasale nella quotidianità:

In a normal bilingual household, then, you would expect children to hear words and phrases from both languages that refer to the same thing. When daddy says: “Time to go to sleep!” and mommy says “Tijd om te gaan slapen” (Dutch; time-to-to-go-sleep), you have phrases (and words) from two languages that mean the same thing. For the child, regardless of what he hears, the effect will be the same: being scooped up and carried to bed. - - The chances are that if people talk about these fairly basic things to a child in two languages, some of the words will be translations of each other. Such words are commonly called 'translation equivalents' (in the normal, everyday meaning --) (De Houwer, 2009: 193-195).

'Translation equivalents': un punto di vista degli adulti sul perché le parole di diverse lingue possono avere differenti connotazioni per il bambino: 'Time to go to sleep' può essere associato per esempio alla lettura serale della fiaba, mentre 'Tijd om te gaan slapen' può significare il dovere di andare a lavarsi i denti prima di dormire. Quindi, per la questione legata alla comprensione o alla produzione, 'sleep' e 'slapen' non indicano una traduzione diretta di parole (De Houwer, 2009: 193-195).

description of bilingual babbling (except the language-specific intonation by Cruz-Ferreira). Si veda De Houwer, 2009: 169.

3.2.2 Comprensione delle parole

Sembrerebbe chiaro che dopo aver capito il significato di una parola il bambino la possa produrre facilmente, ma il processo è molto più complesso, visto che lo stesso non sa ancora controllare perfettamente (come un adulto) *i suoi organi di articolazione*. Dopo la comprensione delle prime parole passano normalmente diversi mesi, dopodiché il bambino comincia a produrre delle parole: molte ricerche verificano che l'*input* ha un ruolo significativo in questo fenomeno, anzi che sia la quantità che la qualità²² dell'*input* sono importanti (De Houwer, 2009: 193-197).

Secondo De Hower le ricerche sul bilinguismo dei bambini non hanno portato a una notevole “massa” di risultati e dati scientifici, tale da poterne evincere delle teorie inequivocabilmente basate sull’osservazione, ma quanto è a nostra disposizione, conferma che i bambini bilingui seguono la stessa strada di sviluppo dei bambini monolingui (2009: 210). Per un bambino bilingue, non sembra ci sia una relazione tra comprensione e produzione delle parole: in un caso specifico, la comprensione all’età di 13 mesi non risulta in relazione con la produzione a un’età di 7 mesi più tardi, entro lo stesso gruppo di bambini bilingui (De Houwer et al. 2007 in De Houwer, 2009: 211).

3.2.3 Produzione delle parole

Come varia allora la differenza nella produzione delle parole, tra un bambino bilingue e uno monolingue? Secondo De Houwer (2009: 226-229) sembra che nella produzione delle parole non si siano registrate differenze, e soprattutto i bambini bilingui non sono in ritardo, ma al contrario si può²³

conclude for now that as a group, BFLA children's levels of word production are the same as those of age-matched monolinguals, both in terms of total vocabulary and in terms of vocabulary in a single language. Many more studies are needed, however, to see to what extent this finding is generalizable (2009: 229).

Secondo Genesee (et al. 2004), la quantità di termini lessicali non si equivale nei due casi, anche se questo è vero per il risultato finale:

I bambini bilingui possiedono vocabolari meno ampi rispetto ai monolingui di pari età, tuttavia, sommando insieme i due vocabolari e contando gli equivalenti di traduzione solo una volta, il loro lessico risulta adeguato all’età (in Mari, Porrelli e Cottafavi, 2010: 47).

²² *There may be words that only mommy or only daddy says. Mommy may never play with the toy truck and so may not need to talk about it. And daddy may not be much involved with dressing the children and so doesn't talk about their clothes with them. In a bilingual setting, this may lead to a kind of language specialization for some topics* (De Houwer, 2009: 193-195).

Much of early word comprehension is very much bound to a specific context. Children may give you their red ball at home if you ask them to give you the ball, but outside in the park, with another ball, they may not be able to oblige. Thus, children may underextend in comprehension, i.e. they will understand a word with a smaller meaning than the adult one or children may also overextend in their early comprehension (DE HOUWER 2009: 199).

²³ Si veda inoltre De Houwer, 2009: 226-229.

Visto che i bambini bilingui hanno il bisogno (comunicativo) di capire persone riferendosi per lo stesso concetto a due lingue, nella più tenera età possono generalmente trovarsi in vantaggio rispetto ai bambini monolingui nell'apprendimento delle parole, sia per la comprensione che per la produzione (De Houwer, 2009 : 241). Nello studio (De Houwer et al.²⁴) fatto su 31 bambini bilingui (olandese-francese) comparati con 30 bambini monolingui olandesi, si nota che i bambini bilingui a 13 mesi comprendevano addirittura il 70% in più delle parole rispetto ai bambini monolingui della stessa età.

De Houwer distingue due tipologie di parole che un bambino bilingue produce, ovvero:

- 1) le *parole neutre della lingua (language neutral words)* e
- 2) le *parole che appartengono chiaramente a una delle lingue dell'input (words that clearly belong to one of the input languages)*, nelle due categorie di a) parole che hanno un equivalente traduttivo (*translation equivalent*)²⁵ e che il bambino può produrre in tutte e due le lingue (*doublets*) oppure solo in una (*singlets*) e b) parole senza un equivalente traduttivo (*translation equivalent*) nell'altra lingua, quindi parole specifiche di una lingua (*language-specific words*) (2009: 220).

Nella situazione in cui un bambino non conosce una parola, ovvero nel caso di una lacuna lessicale (*lexical gap*) un bilingue può usare un equivalente dell'altra lingua (anche se il suo interlocutore potrebbe non capirlo) oppure inventarne di nuovi usando *parti* già esistenti²⁶, cosa che fanno anche i bambini monolingui (De Houwer, 2009: 220-222).

È importante ricordare che lo sviluppo del lessico e delle altre competenze linguistiche del bambino, non è mai un processo lineare, ma varia a seconda dei casi e, per i bambini bilingui, anche a seconda delle coppie di lingue. A questo proposito si vede come

la maggior parte delle ricerche sembra, inoltre, evidenziare che il lessico si sviluppa indipendentemente nelle due lingue ed è collegato a esperienze specifiche in ciascuna di esse (Bialystok, 2007). Ad esempio, si è constatato come, in bilingui sequenziali che stanno acquisendo la lingua maggioritaria (L2) a scuola e nella comunità, il lessico tipico dell'ambiente familiare, inclusi i nomi di oggetti utilizzati in casa, sia maggiormente sviluppato in L1. Al contrario, il vocabolario legato al linguaggio accademico e curriculare risulta maggiormente sviluppato in L2 (Gottardo et al., 2006 in Bellocchi e Baraldi, 2010: 58).

²⁴ 2006 Bilingual infants know more words: A monolingual-bilingual comparison of lexical development at 13 months using the CDI. Poster presented at the Language Acquisition and Bilingualism Conference, Toronto, Canada, May 4-7

When we compared just the knowledge of Dutch, there was no difference between two groups. Nor was there a difference between the number of meanings understood by the BFLA and MFLA group. It was only in the number of 'labels' that children understood that the bilinguals had a huge advantage. De Houwer, 2009: 208

²⁵ Si veda più Translation equivalents in production De Houwer, 2009: 230-237

²⁶ Per esempio 'superman-ning' in inglese riferendo di essere come il Superman

3.2.3 Dalle parole alle frasi

Dopo l'uso di singole parole (che possono avere significato frasale), a circa 20 mesi di età la maggioranza dei bambini comincia ad usare semplici costruzioni di due parole in una specie di "grammatica" personale, che potremmo chiamare "telegrammi", come per esempio in *guarda cane* (Carroll, 1966: 50-51). Un bambino bilingue può utilizzare in maniera eterogenea, in una costruzione di questo tipo, le parole di tutte e due le lingue. I bambini che possiedono meno di 50 parole produttive, raramente producono combinazioni di parole che non sono formule chiare: si tratta di elementi memorizzati, copiati dal parlato degli adulti, *pezzi (chunks)* non rimaneggiati (De Houwer, 2009: 258). I dati disponibili sulla base delle ricerche sostengono lo stesso (v. Patterson, 1998²⁷) anche per i casi di bilinguismo. Dopo le costruzioni di due parole un bambino impara ad esprimere nuovi significati e la lunghezza delle frasi aumenta velocemente. La fase importante è quella in cui ormai il soggetto, il predicato verbale e l'oggetto si regolarizzano come costituenti obbligatori della frase, influenzando anche sullo sviluppo degli altri costituenti della frase (Leiwo, 1987: 84).

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, lo sviluppo linguistico segue più o meno lo stesso ritmo sia nei bambini bilingui che in quelli monolingui, per quanto riguarda le fasi preliminari. All'età di due anni, invece, la comprensione e produzione lessicale da parte dei bambini bilingui sembrerebbe seguire direzioni diverse. Una spiegazione parziale alla questione del perché sia possibile che i bambini bilingui possono sempre parlare in lingua A come risposta negli espressioni nella lingua Alpha²⁸ è che questi fenomeni sembrano correlati ad aspetti diversi delle funzioni psicolinguistiche (De Houwer, 2009: 211). All'età di due anni i bambini bilingui continuano anche ad apprendere come utilizzare le "melodie" giuste per ognuna delle loro lingue (De Houwer, 2009: 171) e circa all'età di 3 anni cominciano a voler capire essi stessi un numero maggiore di parole, quando comincia la cosiddetta "età delle domande" (De Houwer, 2009: 201).

All'età in cui si inizia a frequentare la scuola (in Finlandia mediamente all'età di 7 anni, in Italia un anno prima) lo sviluppo sintattico e morfologico sono quasi completati e un bambino continua ad apprendere nuove parole grazie a nuove esperienze (Leiwo, 1987: 105-106). Quando comincia l'esperienza scolastica il bambino comincia anche (al più tardi) l'acquisizione dei processi di *letto-scrittura*. Bellocchi e Baraldi (2010: 55-56) ricordano come

la ricerca su soggetti monolingui, basata su considerazioni di tipo linguistico-fonologico, ha messo in luce che l'acquisizione della letto-scrittura si fonda su:

- *le competenze metalinguistiche che permettono al bambino di acquisire la consapevolezza*

²⁷ Patterson (1998:50 Patterson J. (1998) Expressive vocabulary development and word combinations of Spanish-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 45-46) found that in a group of 102 English-Spanish bilingual children between the ages of 1;9 and 2;1, 'most children with [total production] vocabularies of 50 words or more were combining words, most children with vocabularies smaller than 30 words were not combining words, and some children with vocabularies between 30 and 50 words were combining words' (De Houwer, 2009 : 258).

²⁸ De Houwer usa le abbreviazioni A e Alpha per non fare una distinzione nell'ordine dell'acquisizione delle lingue (opponendola alla possibile distinzione tra lingua A e lingua B).

delle forme fonologiche del linguaggio;

- la competenza a livello del linguaggio orale;
- la concettualizzazione della lingua scritta che include la comprensione del sistema di notazione simbolica dello scritto.

Come vedremo meglio successivamente, Bialystok (2007) ha messo in evidenza l'influenza che il bilinguismo esercita sullo sviluppo di alcune di queste competenze, ipotizzando, perciò, che possa esserci una relazione tra il bilinguismo e le capacità dei bambini di acquisire le abilità di letto-scrittura.

L'importanza dello sviluppo di un adeguato vocabolario al fine di acquisire buone competenze di lettura, con particolare riferimento alla componente di comprensione, è stata rilevata anche considerando esclusivamente la competenza lessicale nella lingua in cui avviene la scolarizzazione (L2) (Swanson et al., 2008). (2010: 59).

È importante notare che il processo visto in precedenza si può chiamare analitico,²⁹ ma i bambini possono imparare la lingua anche in maniera non analitica, per esempio cercando di imitare le frasi e l'intonazione degli adulti, invece che le parole singole. Bisogna sottolineare anche che ogni bambino è un individuo a sé e il tempo dell'apprendimento del linguaggio può variare anche in maniera notevole.³⁰

3.3 Madrelingua e padrelingua

Secondo Skutnabb-Kangas la madrelingua è la prima lingua che precepisce e con la quale ci si identifica. Se un bambino percepisce una lingua da ognuno dei genitori si deve parlare in realtà di madrelingua (la lingua della madre) e di padrelingua (la lingua del padre, v. *langue maternelle* e *langue paternelle* in francese, cfr. Hassinen, 2005: 37 & Abdelilah-Bauer, 2008: 59). Hassinen illustra questa dicotomia con le risposte date da bambini che raccontano di aver appreso la madrelingua dalla madre e la padrelingua dal padre³¹ (un bambino di 10 anni in una famiglia bilingue) e che la madrelingua è la lingua che la madre conosce, oltre al fatto che tutte le lingue sono madrelingue di qualcuno³² (un bambino di 9 anni in una famiglia monolingue) (2005: 37-38).

Tradizionalmente si usa il termine *madrelingua* ma nessuna ricerca stabilisce che la lingua del padre non abbia influenze sullo sviluppo linguistico del bambino.³³ Oltre al fattore genitoriale,

²⁹ *Analyttinen kielen omaksuja omaksuu kielen järjestelmällisesti. Lapsen kehitys etenee asteittain tasolta seuraavalle. Ensin lapsi tapalee äänteitä, sen jälkeen tavuja, joista rakentuu sanoja (aluksi kaksitavuisia esim. kukka, äiti, isi, sen jälkeen kolmetavuisia ja pitempiä esim. makkara, hevonen). Sen jälkeen sanoista muodostuu kaksi-sanalausumia ja kolme-sanalausumia* (Hassinen, 2005: 112).

³⁰ In questa ricerca non vengono trattati i disturbi di linguaggio (si veda per esempio "Il Disturbo specifico di linguaggio (DSL) in condizioni di bilinguismo" di Rita Mari, Marina Porrelli e Lorena Cottafavi in *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, a cura di Silvana Contento, Carocci 2010).

³¹ *Minulla on äidinkieli ja isänsä kieli. Minun äidinkieleni on se kieli, jonka opin äidiltäni ja isänsä kieli se, jonka opin isältäni. Minun mielestäni ovat äidin ja isän kieli tärkeitä. Kaikilla ei ole isänsä kieltä, heillä on vain äidinkieli, joka on heille tärkeä. On hyvä, että puhuu monta kieltä, koska näin oppii helpommin kieliä lisää. On hauska, että minulla on isän ja äidin kieli.*

³² *Minun äidinkieleni on viron kieli. Äidinkieli on se, jota äiti osaa. Äidinkieli on pakollinen. Äidinkieli on mielenkiintoinen. Äidinkieli on ensimmäinen kieli. Äidinkielessä on paljon sanoja. Äidinkieli on helppo kieli. Äidinkieli on joka lapsen äidin kieli. Kaikki kielet ovat joidenkin äidinkieliä.*

³³ Si veda De Houwer, 2009: 114-116.

quello più significativo nella scelta della lingua dominante del bambino bilingue potrebbe essere quello rappresentato dalla lingua della comunità:

Usually, if bilingual children have a clearly stronger and weaker language, or, more dramatically, they speak one language, but not the other, it is the environmental language, the language of the society in which they are growing up, that has the upper hand. This is most likely the result of the combined effect of peer pressure and the higher frequency of input of the societal language in both sheer amount of input as well as in the different contexts of use. In addition, the linguistic soundscape in terms of the number of different speakers is bound to be far more diverse for the societal language than for the non-societal language (De Houwer, 2009: 115-116).

Secondo Abdelilah-Bauer la madrelingua, unica e unificante, è un mito creato dai monolingui per tentare di classificare le persone bilingui in categorie: *toutes les personnes parlant la langue A sont des A et toutes les personnes parlant la langue B sont des B* (2009: 114-116).

3.4 Scegliere la lingua

3.4.1 I bambini di fronte a una scelta

Dopo aver imparato a parlare, il bambino deve scegliere *quale* lingua parlare. Secondo De Houwer (2009: 284-287) non è ancora chiaro come i bambini bilingui imparino a produrre frasi in diverso modo, in ciascuna delle due lingue, ma è stato dimostrato che il ruolo dell'*input* ha una correlazione con la produzione del linguaggio.³⁴ I bambini bilingui riescono a capire già quando sono molto piccoli (all'età di due anni circa ³⁵) quale lingua scegliere per l'interlocuzione con le persone che non fanno parte della famiglia. In realtà anche il silenzio si può interpretare come un segno di sensibilità sociolinguistica.³⁶

3.4.1.1 Equivalenti traduttivi (*Translation equivalents*) e scelta della lingua

Come visto precedentemente, un bambino bilingue può produrre parole con equivalenti traduttivi in ognuna delle sue due lingue, solo in una di queste, oppure parole che sono specifiche di una lingua (*language specific*). Ma come fa il bambino a sapere quando e cosa scegliere? Parte della normale socializzazione si compie anche quando un bambino comincia a praticare il parlato e i genitori non rispondono subito, oppure gli chiedono di correggere una parola, una frase (quando il bambino capisce che deve correggere la propria espressione). Ciò

³⁴ Si veda per esempio De Houwer, 2009 :285 (*Studies relating BFLA children's morphosyntactic development to the actual input*).

³⁵ *BFLA children in the second year of life usually select the words from the 'right' language. That means that, on the whole, BFLA children between the age of one and two can already adjust their language choice to their interlocutor* (De Houwer, 2009 :238).

³⁶ *The fact that at least some bilingual toddlers can and do adjust their language choice to accomodate unfamiliar monolinguals, however, confirms that it is possible for very young children to develop a high sensitivity to their interlocutor's communicative needs. Rather than see silence as a sign of inhibition, then, you can also see it as a sign of sociolinguistic sensitivity. Some children prefer not to speak rather than to speak the 'wrong' language* (De Houwer, 2009 : 144).

succede ovviamente anche con i bambini bilingui. I bambini si correggono anche da soli, quando notano un errore mentre parlano, anzi correggono anche un improprio uso altrui del linguaggio. L'utilizzo delle correzioni è visto come un crescente segno di conoscenza metalinguistica (De Houwer, 2009: 270 – 272). I bambini che hanno meno di due anni e mezzo, normalmente non riescono a capire che quando un adulto non li comprende, essi devono cambiare lingua (scegliere quella “giusta” alla situazione), ma più avanti nel tempo hanno già questa capacità; c'è una connessione tra le strategie del discorso genitoriale (*parental discourse strategies*) e le abilità del bambino (De Houwer, 2009: 271).

3.4.1.2 Il bambino distingue le lingue

Un bambino compie un grande sforzo quando comincia a distinguere le lingue. Comunque, alcuni segnali visivi (*visual cues*), come per esempio i movimenti della bocca, li aiutano in questa operazione: come nota Cruz-Ferreira, già un bambino di 4 mesi nota le differenze nel “labiale” quando parlano le persone intorno a lui.³⁷ Per quanto riguarda lo sviluppo morfosintattico, gli studi dimostrano che un bambino bilingue dalla nascita ha due sistemi morfosintattici.³⁸ Nel suo appunto del 2 ottobre 1932 Leopold afferma che non c'è dubbio che sua figlia sia cosciente di avere due lingue nella sua vita, visto che usa continuamente la domanda ‘*Che cosa?*’ che apparentemente attenderebbe risposte bilingui: prima la risposta della mamma, poi quella del papà per lo stesso oggetto, ma anche da parte di altri, se sono presenti (1939-1949:vol. IV, 14).

3.4.1.3 La “mescolanza” delle lingue

Un'influenza interlinguistica (*crosslinguistic influence*) può verificarsi soprattutto quando la lingua dominante influenza la lingua non-dominante, ma secondo De Houwer non è evidente che il bambino usi nella lingua non-dominante sistematicamente le regole morfosintattiche della lingua dominante (2009: 287).

All'interno dell'ipotesi dell'analisi contrastiva (grammatica contrastiva) è nato il concetto di *interferenza*. Questo si proponeva di prevedere i punti in cui l'interferenza avrebbe causato ostacoli all'apprendimento confrontando sistematicamente le strutture delle lingue 1 e 2. Nel senso più ampio per *interferenze* (*mixed utterances*), intendiamo

tutti i fenomeni in cui una lingua A utilizza fatti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali di una lingua B: ciò può avvenire per cause diverse (il caso più comune è il semplice prestigio culturale) e dà luogo a calchi e a prestiti (forestierismo), fenomeni comuni all'interno di qualsiasi codice. Invece al livello individuale, all'interno della problematica relativa all'apprendimento di lingue seconde, sono chiamate interferenze le deviazioni

³⁷ Si veda De Houwer, 2009: 164

³⁸ [S]tudies of bilingual children's morphosyntactic development have provided ample evidence for the **Separate Development Hypothesis (SDH)**, which states that children regularly exposed to two separate languages from birth develop two distinct morphosyntactic systems, in that 'the morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other' (De Houwer, 1990:66;2005 in De Houwer, 2009: 36).

nell'interlingua del parlante bi- o plurilingue dovute a trasferimenti di regole fonologiche, morfosintattiche o lessicali desunte dalla sua lingua materna (Beccaria, 1994: 391).

Quel che molte volte richiama l'attenzione di chi osserva il modo di parlare delle persone bilingui (oppure ha semplicemente a che fare con queste ultime) sono le commutazioni di codice, ovvero l'uso, all'interno di una frase in una lingua, di parole che appartengono a un'altra lingua.³⁹

Comunque, bisogna distinguere la commutazione di codice dal *transfer*, un fenomeno permanente, affermato e collettivo, mentre la commutazione di codice è un fenomeno effimero, temporaneo e piuttosto di occorrenza individuale (*once an element has occurred in the idiolect of a speaker, it will turn into a transfer if it becomes frequent and comes to be used by other speakers*, cfr. Gardani, 2008: 21), anche se fa parte di una *strategia linguistica preziosa che non succede per caso* (Baker e Jones, 1998:58) e infatti secondo Thomason (2001: 132) se ne possono distinguere almeno tre funzioni conversazionali principali, in quanto la commutazione di codice serve per:

1. colmare una lacuna di una lingua (oppure la incompetenza di un interlocutore) mediante un elemento linguistico di un'altra lingua;
2. addolcire l'effetto di qualcosa di sgradevole, usando un eufemismo;
3. mostrare l'identità linguistica nel corso della conversazione con un interlocutore che parla una delle lingue coinvolte nella commutazione (Gardani, 2008: 19 – 20).

A quanto mostrano le ricerche svolte finora, la maggior parte delle interferenze dei bambini bilingui fino all'età di 4 anni, consistono nell'inserimento di una parola singola dalla lingua A nella lingua Alpha, piuttosto che di un morfema legato⁴⁰ (De Houwer, 2009: 292).

3.4.2 I genitori

È evidente che i figli non parlano nel “vuoto” ma sempre in una situazione comunicativa: con i genitori, per esempio, per questo anche le scelte linguistiche dei genitori hanno un'influenza nella scelta della lingua da parte dei figli. Una scelta “sbagliata” della lingua da parte dei genitori può avere conseguenze non rilevanti oppure drammatiche, come mostra l'esempio di De Houwer, che si rivolgeva in tedesco a sua figlia dal momento in cui questa era nata, ma una volta, dopo aver effettuato una telefonata in inglese, le si rivolse in questa lingua, così che la bambina reagì piangendo e chiedendo che la madre non parlasse inglese (2009: 140).

Essere il genitore, che parla la lingua “minore”,⁴¹ di un bambino bilingue può essere allo stesso tempo sia eccitante che frustrante; tutto quello che il bambino dice viene da uno dei genitori,

³⁹ Code Switching: *the use of more than one language in the course of a single communicative episode, has attracted a great deal of attention over the years, most likely because it violates a strong expectation that only one language will be used at any given time. It is seen as something to be explained, whereas the use of one language is considered normal* (Heller, 1988:1).

⁴⁰ Si veda per esempio il paragrafo su *Interferenze e livello del bilinguismo* nell'analisi del corpus di questa tesi.

⁴¹ Si veda il paragrafo sulle *Famiglie bilingui*

ma quando il bambino non vuole o non riesce a parlare quella lingua, vengono fuori i sentimenti più tristi (Susanne Döpke, 1990: 4 – 5). Certe cose che si esprimono in una lingua sono difficili a dirsi in un'altra lingua ed è importante capire il motivo che spinge il bambino bilingue ad usare la lingua maggiore quando spiega le cose espresse nella lingua maggiore, nonché mettere da parte i sentimenti di rifiuto (Grover, 1989: 3 – 4).

Maceri cita l'esempio di Angelo, italo-inglese, che si muove in un contesto linguistico soprattutto inglese e ha come unico *input* per l'italiano suo padre. All'età di 3 anni Angelo a volte si rifiuta di parlare italiano e non è più interessato a sentire il padre che gli leggeva dei libri in italiano, fino a provocare un sentimento di delusione nel genitore (*It was not simply the rejection of the language. I felt rejected. I felt a great distance from him.* Cfr. Maceri, 1989: 4).

Crescendo come soggetti bilingui, non necessariamente tutte e due le lingue si sviluppano allo stesso ritmo, né è sicuro che il parlante avrà la stessa padronanza (e discorso fluente) in tutte e due le lingue, ma tutto dipende dall'*input*, la cui misura maggiore per ogni lingua significa una conoscenza migliore e maggiore, anche se oltre alla quantità, anche l'aspetto della positività ha un significato notevole: soprattutto la lingua minore ha bisogno di essere rafforzata positivamente (Maceri, 1991: 3). Riguardo alle strategie linguistiche che i genitori possono usare se i figli non rispondono nella lingua da loro voluta dai genitori, De Houwer (2009: 134-135) presenta cinque approcci, qui descritti di seguito.

1. Strategia della *comprensione minima*: come risposta a quel che ha detto il bambino nella lingua Alpha, il genitore usa la lingua A per chiedere un chiarimento.

Richiesta di chiarimento diretta o non diretta.

Per esempio: *e.g. When Rosita said 'I wanna go play', Rubén said: '¿Que?' Rosita then rephrased her wish in Spanish*

2. Strategia dell'*ipotesi esplicita*: come risposta a quel che ha detto il bambino nella lingua Alpha, il genitore usa una domanda nella lingua A per tradurre quel che pensa che il bambino voglia (abbia voluto) dire.

Richiesta diretta o non diretta di conferma, in forma di domanda (sì-no).

Per esempio: *When Monika said 'I wanna drink', Manuel asked: '¿Quieres algo de beber?' (you want something to drink?). Monika replied with 'si!'*

3. *Ripetizione*: come risposta a quel che ha detto il bambino nella lingua Alpha, il genitore ripete l'enunciato del bambino nella lingua A. Non esiste richiesta di risposta da parte del bambino, anche se alcuni bambini possono ripetere la ripetizione del genitore nella lingua A.

Per esempio: *When Julia said 'eso es un camel' (a mixed utterance meaning 'this is a camel'), Julio repeated the utterance completely in Spanish: 'eso es un camello'. Julia in turn then said: 'un camello'.*

4. Strategia dell'*avanzamento dell'interazione*: quando il bambino produce un enunciato misto o un enunciato nella lingua Alpha, il genitore non usa nessuna delle strategie

precedentemente illustrate, ma continua a parlare nella lingua A.

Per esempio: *When Julia said 'I wanna go to the zoo!'*, *Julio replied: 'si, Juliasita, mañana vamos al zoo!'*.

5. *Commutazione di codice*: quando il bambino produce un enunciato misto o un enunciato nella lingua Alpha, il genitore passa alla lingua Alpha oppure produce enunciati misti, senza arroccarsi sulla lingua A.

Per esempio: *When Monika said 'I wanna go to the playground'*, *Manuel replied: 'OK I'll take you there now'*.

Anche con l'immaginazione si fanno miracoli, come mostra la strategia nell'esempio di Andreu, che parlava spesso catalano con suo padre che parlava inglese. All'età di tre anni, il padre gli ha presentato due pupazzi che aveva portato dall'Inghilterra, per aiutarlo a creare un'ambientazione monolingua. Visto che neanche i pupazzi riuscivano a capire il catalano, per Andreu diventò normale parlare a suo padre in inglese e agli altri in catalano (De Houwer, 2009: 139).

3.4.3 Bilinguismo passivo

In precedenza si è parlato della frustrazione che compare quando il bambino non usa la lingua dell'*input* genitoriale, come qui espresso da Saunders:

I know how distressing and frustrating it can be to be speaking one language to the children and hearing them reply in their other language. But even then, it is some consolation to realize that they can understand what you are saying, as is evidenced by their appropriate responses in other language (1992: Editorial).

In alcune famiglie i bambini possono rimanere *bilingui passivi* (si veda la trattazione, in questa tesi, dei livelli del bilinguismo) oppure *riceventi*, in altre parole si comprendono le due lingue ma se ne parla solo una; soprattutto nelle famiglie di immigrati si possono trovare situazioni in cui i genitori parlano ai figli nella loro lingua, ma i figli rispondono nella lingua del contesto più ampio in cui vivono. Questa situazione può essere vista come un fallimento, ma il bilinguismo passivo può anche costituire un'importante competenza.⁴²

⁴² *How much better to be able to understand a language well than not at all! Acquiring speaking skills in a language you already understand is obviously a far easier task than starting to learn the language completely from zero, cfr. SAUNDERS, 1992: Editorial; even if children refuse to reply in Finnish, it is still worth continuing to speak to them in Finnish, because as long as they understand Finnish, a passive knowledge of the language is preserved and will be activated whenever they are in a Finnish-language environment.* (Branch, 1984: 3)

4. Bilinguismo e formazione del bambino

4.1 Bilinguismo e sviluppo cognitivo

Fino agli anni '60 del Novecento, gli studi associati alle ricerche evidenziavano associazioni negative tra il bilinguismo e l'intelligenza. L'analisi di Peal e Lambert (1962) indicava l'esistenza di vari problemi metodologici negli studi precedenti, inclusi molti pregiudizi nei confronti dei partecipanti bilingui, nonché a causa della lingua usata nelle osservazioni. Dopo queste verifiche si è scoperto che esiste un rapporto positivo tra bilinguismo e intelligenza (nel senso del funzionamento intellettuale generale⁴³) e da quel momento molti studi hanno messo in rapporto gli effetti positivi nella cognizione e nella metacognizione, sia in campo linguistico che non. Questi studi non sono comunque totalmente liberi da problemi metodologici, e il problema delle relazioni tra bilinguismo e intelligenza è ancora oggetto di discussione (Butler & Hakuta, 2004: 120 e Baker, 1988:22).

Il bilinguismo precoce è oggetto di dibattito: sia gli studiosi che i genitori, sono interessati agli effetti positivi e negativi dello stesso. I genitori dubitano che i loro figli possano cavarsela con le due lingue, e dubitano che i figli bilingui non sappiano bene nessuna delle due lingue. I primi risultati negativi hanno fatto nascere la cosiddetta “paura del bilinguismo a metà”, per cui si conta che il bilinguismo sia composto direttamente da due lingue (quindi una lingua corrisponde al 50%, due lingue al 100%) e significa che una lingua che “vale” solo il 50% rimane incompiuta (Hassinen, 2005: 12 e 48).

Molti studiosi hanno comunque dimostrato le influenze positive del bilinguismo nello sviluppo cognitivo relativamente ai compiti che riguardano la flessibilità cognitiva⁴⁴ e la coscienza metalinguistica.⁴⁵

Secondo Bonifacci (2010: 29), i bilingui possono presentare un relativo “svantaggio” in alcuni domini linguistici (ad esempio nell'accesso al lessico) rispetto ai monolingui, ma l'essere bilingui può invece portare a dei vantaggi in termini di sviluppo cognitivo generale. Sembra che i bambini bilingui capiscano la natura simbolica della lingua prima di quelli monolingui. I bilingui devono rivolgere un'attenzione speciale alle richieste di situazioni discorsive diverse:

⁴³ Il termine “intelligenza” racchiude invece un'ampia varietà di significati ed è stato oggetto di dibattiti e polemiche. Esistono diversi tipi di intelligenza e diversi modi per misurarli. Normalmente l'intelligenza, che in questa sede preferiamo definire “funzionamento intellettuale generale”, viene misurata attraverso test standardizzati che forniscono un punteggio di Quoziente intellettuale (QI). (Contento, 2010: 32)

⁴⁴ “Cognitive flexibility is used to mean creativity or ability to use divergent thinking, such as the ability to generate multiple associations from one concept, or the ability to mentally reorganize the elements of a problem or a situation”. Feldman and Shen (1971) used a Piagetian Object Constancy test and concluded that bilinguals arrived at an object constancy developmental stage earlier than monolinguals because of their exposure to two languages.” (Chin & Wigglesworth, 2007: 61).

⁴⁵ “Broadly defined, metalinguistic awareness is the ability to focus on different levels of linguistic structures such as words, phonemes and syntax.” (...) “Metalinguistic” concerns the ability to get above or outside language, being aware of language forms and properties (Baker, 1988:28).

”As indicated by Leopold in 1949, bilinguals have an advantage when it comes to analysing language forms owing to their early exposure to two different linguistic codes, since such exposure promotes a more analytic orientation to linguistic operations” (Chin & Wigglesworth, 2007: 62).

un bambino che vive in una famiglia bilingue deve osservare sin dalla più tenera età il suo ambiente e scegliere quale lingua utilizzare in diverse situazioni, prendendo in considerazione l'interlocutore, le sue espressioni, i gesti, l'intonazione, etc. (Huss, 1991: 1).

Il fatto che il bambino debba sempre passare da una lingua all'altra lo rende un individuo più flessibile.⁴⁶

Secondo "la teoria della soglia" di Cummins (1991), per ottenere determinati benefici cognitivi i livelli della conoscenza delle lingue da parte del bambino devono superare un certo livello di base (Hassinen, 2005: 50).⁴⁷

Si pensa che il bilinguismo significhi una predisposizione culturale più ampia (Arnberg, 1989: 24) e secondo Oksaar (1992) le influenze positive del bilinguismo si vedono, oltre alla riflessione analitica, nello sviluppo intellettuale, e in un atteggiamento di maggiore comprensione verso gli altri (Hassinen, 2005: 50). Il bilinguismo ci aiuta nell'elaborazione di processi metaforici e nello sviluppo del ragionamento matematico, oltre che nell'acquisizione delle competenze necessarie alla riflessione logica. Ci sono anche prove che il bilinguismo aiuterebbe nell'apprendimento della terza lingua, come hanno riferito per esempio Bild e Swain (1989), Swain e Lapkin (1991) e Clyne (2004).

4.2 Bilinguismo e identità

Un bambino non ha in modo innato sensazioni né positive né negative sul bilinguismo: il suo atteggiamento nei confronti del bilinguismo si forma nelle interazioni con altre persone. Il soggetto nota già nella fase precoce che le persone intorno a lui parlano più di una lingua e osserva le reazioni, le espressioni, i gesti delle persone (Hassinen, 2005: 64). Quando nel bambino bilingue nasce la coscienza di sé, egli capisce che si distingue dai membri monolingui della società. La coscienza di sé crea sia i requisiti che le motivazioni per la differenziazione delle lingue, per uno sviluppo linguistico parallelo e per operare il cambiamento di codice a seconda della situazione e delle persone. L'identità del bambino si sviluppa progressivamente e può alternarsi in modo diverso rispetto alle diverse lingue e culture. La "nazionalità" può cambiare in un giorno – basta che il padre si arrabbi e alzi la voce, che la madre non compri il giocattolo tanto desiderato (Hassinen, 2005: 65-66).⁴⁸

⁴⁶ *The research on bilingualism and divergent thinking tentatively suggests that bilinguals may have some advantage over comparable monolinguals. This link may suggest that ownership of two languages allows some advantages in the way languages relates to thinking. A bilingual may be more free and open, flexible and original particularity in meanings attached to words. Is a bilingual person less bound by words, more elastic in thinking?* (Baker, 1988: 27).

⁴⁷ *Peal and Lambert (1962) proposed that bilinguals' early awareness of two different codes, and their ability to associate two words with one object, may have enhanced the development of an increased cognitive flexibility* (Chin & Wigglesworth, 2007: 60).

⁴⁸ *Je suis incapable de dire si je suis française ou allemande. En gros, je me sens française en Allemagne et allemande en France. Mais, en même temps, je ne me sens étrangère ni en France ni en Allemagne. Ça ne me pose pas trop de problèmes, sauf quand il y a une coupe du monde de football. Ce n'est pas très claire, je sais, mais c'est assez indescriptible* (Abdelilah-Bauer, 2008: 53).

La lingua non si sviluppa a parte, ma insieme con le altre fasi dell'evoluzione e come ogni individuo è diverso, è possibile che per alcuni bambini, aperti, sociali e intelligenti, il bilinguismo sia un grande vantaggio, mentre per altri possa creare dei problemi (Arnberg, 1989: 31).

4.2.1 Bilinguismo e identità culturale

Una lingua non esiste in sé ma è sempre connessa socialmente: *c'est dans ces interactions, dans les situations de communication, que la langue évolue, prenant l'empreinte culturelle de la famille, des amis, du groupe social dans lequel elle est utilisée* (Abdelilah-Bauer, 2008: 50). Per capire il bilinguismo, la sua influenza sui meccanismi biologici e sull'apprendimento della lingua, bisogna considerare anche quello che una lingua rappresenta, la sua natura sociale, perché la lingua è un elemento costituente della cultura (*Une langue est liée aux souvenirs d'enfance, aux parents et grands-parents, à l'histoire de la famille; elle fait partie de l'identité d'une personne, elle est le pivot de son identité culturelle* Abdelilah-Bauer, 2008:50). Oltre alla natura sociale, una lingua è legata anche geograficamente a una regione, a un Paese, a una determinata unità politica, a una nazione (Abdelilah-Bauer, 2008: 50-52). I bambini multilingui hanno quindi una cultura specifica, visto che non è soltanto quella del padre o della madre, o quella del Paese dove vivono, ma è una delle culture che sono proprie degli individui multiculturali (Abdelilah-Bauer, 2008: 56).

4.2.2 Lingua e identità

Essendo la lingua uno dei mezzi con cui si esprime la cultura, essa è anche plasmata dalla cultura che, con la sua funzione sociale, permette al parlante di creare un contatto con gli altri membri della sua comunità: *la manière d'entrer en contact et de maintenir le lien est influencée par la culture* (Abdelilah-Bauer, 2008: 50). Un bambino bilingue, crescendo, deve compiere uno sforzo duplice di apprendimento: imparare allo stesso tempo due lingue e saperle usare ciascuna in modo culturalmente appropriato; apprendere le norme e i valori della famiglia ma anche le pratiche culturali, il modo di vivere e di parlare, di due comunità linguistiche (Contento, Melani e Rossi, 2010: 25 & Abdelilah-Bauer, 2008: 50-52: *il ne s'agit pas seulement de parler une langue, mais de savoir d'où on vient, de connaître une partie de soi qui est culturellement différente du pays où l'on vit pour l'instant*).

5. Metodi di gestione del bilinguismo

Il bilinguismo infantile si può gestire in cinque modalità, seguendo il procedimento di acquisizione linguistica descritto da Romaine (1995, in Hassinen, 2005: 40-44):

1) *Una lingua – una persona*: ogni persona si rivolge (logicamente) nella propria lingua nativa al bambino, così quest'ultimo collega una lingua ad una persona.⁴⁹ I genitori hanno lingue native diverse ed entrambi parlano con il bambino nella propria lingua. Per quel che riguarda il contesto, la lingua della comunità è la lingua di uno dei due genitori. Questo metodo è considerato il metodo più efficace per ottenere che il bilinguismo venga praticato simultaneamente,⁵⁰ anche se contiene interferenze. Questo tipo di situazione è abbastanza rara, visto che in realtà i genitori parlano anche altre lingue (De Houwer, 2009: 113).

2) *Una lingua – una persona nel contesto della terza lingua*: anche in questo caso ognuno dei genitori (che hanno lingue native differenti) parla con il bambino nella propria lingua nativa, ma nessuna delle due coincide con la lingua della comunità in cui la famiglia risiede.

3) *Una lingua – una comunità*: i genitori hanno differenti lingue native, la lingua della comunità è la lingua di uno dei due genitori, ma i genitori parlano con il bambino nella lingua minore per promuoverne la conoscenza e l'uso. La lingua maggiore viene imparata dal bambino con gli amici, a scuola e così via. Questo metodo è abbastanza raro perché richiede una buona conoscenza della lingua minore e il superamento dell'abitudine di utilizzare la lingua maggiore.

4) *La lingua non dominante viene parlata in casa senza il supporto della comunità*: i genitori parlano la stessa lingua nativa, che però non è la lingua della comunità; a casa si parla la lingua dei genitori, fuori casa la lingua della comunità.

5) *Apprendimento di una lingua, che non è quella nativa di nessuno dei genitori*: entrambi i genitori hanno la stessa lingua nativa, che è la lingua della comunità. Uno dei genitori parla (logicamente) con il bambino una lingua che non è né la sua lingua nativa né quella della comunità. Questo è un metodo sperimentale, usato soprattutto per la ricerca scientifica.

5.1 Bilinguismo simultaneo o consecutivo

L'età è un fattore importante per quanto riguarda le differenze qualitative dell'apprendimento del bilinguismo: gli studiosi parlano di un *periodo critico* che comincia subito dopo l'età dei due anni e finisce all'incirca tra i 7 e i 10 anni:

if the onset of acquisition of another language occurs after such a critical period, the

⁴⁹ Se sono presenti entrambi i genitori, un bambino può esprimersi in ambedue le lingue: "Ich möchte Apfelsaft; I want some apple juice, please." Un bambino inoltre accoppia una lingua ad una persona e in genere non accetta l'uso della lingua "spaiata": Bambino (3;1): Can i go outside? Madre: Hm. Bambino: You have to speak English, Mum! (Cfr. Hassinen, 2005: 60, 42)

⁵⁰ Si veda il capitolo sul *Bilinguismo simultaneo o consecutivo*.

prediction is that there will be qualitative differences in the course of acquisition as well as in the grammatical knowledge ultimately attained, as compared to simultaneously acquired languages or monolingual first language acquisition. --In it's classical version developed by Lenneberg (1976), the critical period hypothesis claimed that native competence cannot be attained by mere exposure if the onset of acquisition happens after a certain age (Meisel, 2004: 104).

Partendo dall'ipotesi di un periodo critico si possono determinare tre diversi tipi di acquisizione del bilinguismo:

- 1) *acquisizione simultanea* (2 L1) si ha quando il bambino comincia ad apprendere due o più lingue durante i primi tre o quattro anni di vita.⁵¹ Secondo gli studiosi il metodo simultaneo è il metodo più efficace per ottenere un bilinguismo (quasi) perfetto;
- 2) *acquisizione della seconda lingua del bambino* (L2) si ha quando l'apprendimento della seconda lingua avviene a un'età compresa tra i 5 e i 10 anni;
- 3) *acquisizione della seconda lingua* (L2) *dell'adulto*, si ha quando l'apprendimento della seconda lingua avviene dopo i 10 anni di età (Meisel, 104-105).

5.2 Livelli di bilinguismo

Il bilinguismo non si trova in una situazione statica, ma è parte di un processo dinamico che cambia a seconda delle situazioni della vita, si adatta ai bisogni dell'ambiente e dell'individuo. Il livello di conoscenza delle lingue non è mai definitivo, ma la padronanza delle due lingue cambia continuamente, senza dover aumentare necessariamente. Si deve prendere in considerazione il fatto che nessuna persona monolingue può mai apprendere la propria lingua nativa perfettamente, nel senso, per fare un esempio, che non ne imparerà mai tutte le parole (Hassinen, 2005: 153). Il più delle volte le lingue parlate dalla persona bilingue non sono padroneggiate allo stesso livello, così che quella di cui il bilingue ha una migliore padronanza, è la lingua dominante (Hassinen, 2005: 18).

⁵¹ “Con la definizione di “bilinguismo precoce infantile” si fa riferimento ai casi di esposizione dalla nascita a due o più lingue, per cui i bambini apprendono simultaneamente a comunicare per mezzo di due o più sistemi linguistici diversi.” (Carpene, 1999: 224). Lo studio *The sun is feminine. A study of Language Acquisition in Bilingual Children* di Traute Taeschner è stato uno dei più significanti tra quelli che negli ultimi anni si sono occupati di bilinguismo precoce e, in particolare, della questione se il bambino bilingue sia in grado fin dall'inizio di tener distinti i due sistemi linguistici oppure se invece nelle prime fasi di apprendimento faccia uso di un sistema linguistico unico (Carpene, 1999: 224).

6. Famiglie bilingui

Questo lavoro si rivolge soprattutto allo studio del bilinguismo infantile, per questo adesso illustreremo le tipologie di famiglie bilingui esistenti. Secondo Lenore Arnberg, la maggioranza dei genitori che educano i loro figli al bilinguismo possono essere divisi in vari gruppi:

- a) ambedue i genitori fanno parte di un gruppo d'immigrati o di una comunità minoritaria, e che hanno la stessa lingua nativa;
- b) uno solo dei genitori fa parte di un gruppo d'immigrati o di una comunità minoritaria;
- c) famiglia bilingue, nella quale un genitore viene da un gruppo d'immigrati o di una comunità minoritaria, l'altro rappresenta la (una) comunità maggioritaria;
- d) famiglia bilingue, in cui i genitori rappresentano diverse lingue e culture minoritarie;
- e) i due genitori hanno come lingua nativa quella di una comunità maggioritaria, ma vogliono educare i loro figli in una situazione di bilinguismo (1989: 10).

6.1 Migranti

Così come sono diverse le famiglie bilingui, sono anche diverse le motivazioni per trasferirsi in un nuovo Paese, per questo abbiamo diverse tipologie familiari.

1) Le famiglie rifugiate per cause politiche, economiche o religiose, che non hanno scelto liberamente di trasferirsi, ma lo hanno fatto perché costrette (per esempio scappando da una guerra), e spesso non hanno forti motivazioni per integrarsi nella cultura del Paese ospitante e studiare la nuova lingua, perché non progettano di restare nel paese d'accoglienza, ma pensano di tornare nel loro paese quando la situazione sarà tornata normale. Molte volte succede però che le cose non vadano così.⁵² Per quanto riguarda i bambini, *il diverso grado di integrazione tra gli immigrati non è tanto legato al tempo di permanenza nella società ospitante, quanto all'età del bambino al momento dell'emigrazione* (Sobrero, 1976: 139). Il trasferimento può creare una crisi d'identità (soprattutto quando non è stato fatto volontariamente) che si riflette anche sui bambini e molte famiglie trovano difficile intervenire sullo sviluppo della lingua del loro bambino perché hanno altri problemi da risolvere (Arnberg, 1989: 12).

2) Le famiglie che emigrano per motivi di lavoro, possono trasferirsi all'estero a causa degli studi o del lavoro di un genitore o di ambedue i genitori. Le motivazioni per integrarsi sono simili a quelle famiglie rifugiate, anche se questi soggetti hanno studiato molto e lavorano in un ambiente estraneo (per esempio nelle università o in aziende multinazionali) in cui non hanno molto interesse nell'imparare la lingua del posto se non è utile per il loro lavoro; inoltre socializzano spesso soprattutto con persone della loro stessa cultura e iscrivono i loro figli a scuole internazionali. Se lavora solo uno dei membri della coppia, l'altro magari resta a casa con i figli e così può facilmente non avere contatti con la gente del luogo. A seconda dell'età e della situazione dei figli, sarebbe meglio per loro trovare un'istituzione prescolare

⁵² *Unfortunately, things do not always turn out according the plan: political situation in their country of origin is not improving or their children have become so firmly rooted in the soil of the host country that a move back home would be disastrous.* (Cunningham & Cunningham-Andersson, 1999: 8).

internazionale (se il soggiorno nel paese non è troppo lungo, non più di 2 o 3 anni) o in cui si usa la lingua localeo (Cunningham e Cunningham-Andersson, 1999: 10).

3) Le famiglie miste, sempre esistite, sono oggi più frequenti perché è aumentata la mobilità internazionale di studenti e lavoratori, oltre alla frequenza dei viaggi stessi: può succedere facilmente che la persona con cui si sceglie di passare il resto della vita adulta, non parli la stessa lingua della sua anima gemella. Gli psicologi hanno dimostrato quanta influenza abbiano le circostanze d'incontro e convivenza dei genitori sui bambini, ma anche che *two languages generally mean two cultures, although a couple can have separate cultures without speaking different languages (...) even a couple where one comes from, say, northern Italy and the other from Sicily* (Cunningham & Cunningham-Andersson, 1999: 2). È quindi molto importante che i genitori siano coscienti della propria identità linguistica e culturale, per evitare di esercitare influenze negative (causate dalle contraddizioni personali) sullo sviluppo del bilinguismo infantile (Arnberg, 1989: 12 e 15).

Quando nascono i figli, la vita di coppia cambia certamente e si deve rispondere a domande importanti, del tipo *Dove viviamo? Che lingua parliamo?* Ma non sono le uniche questioni da affrontare:

for the couple who live with two languages, for whatever reason, there are many additional questions. They must think through their linguistic situation and make a place in it for the child, just as they might prepare a corner of their bedroom for the baby's cradle (Cunningham & Cunningham-Andersson, 1999: 12).

6.2 La scelta del bilinguismo

Come già ricordato, la lingua ha una funzione sociale, serve per creare un contatto con gli altri membri della comunità a cui si appartiene.⁵³ Il bilinguismo per sé non è un fenomeno positivo o negativo ma sarà l'insieme delle caratteristiche del processo, con le sue componenti cognitive, affettive, sociali e culturali, che determina la qualità del fenomeno per il soggetto (Contento, Melani e Rossi, 2010: 21).

6.3 Motivazioni che spingono a rinunciare al bilinguismo

Le *interferenze* e la pubblicità dei risultati negativi che caratterizzarono gli inizi della ricerca sul bilinguismo, possono (hanno potuto) influenzare le scelte di alcune famiglie e convincerle a rinunciare alla pratica del bilinguismo. È chiaro che se i genitori hanno il dubbio che una situazione di bilinguismo infantile possa indurre ritardi nello sviluppo linguistico, oppure difficoltà nei processi di apprendimento, si sceglierà di non allevare i propri figli come soggetti bilingui (De Houwer, 2009: 90). Come leggiamo anche in un articolo della rivista *The Bilingual Family Newsletter*, almeno negli anni '80 del Novecento il bilinguismo era spesso accusato di avere diverse conseguenze negative nello sviluppo intellettuale, di esercitare un'influenza negativa sullo sviluppo mentale e linguistico, di causare una mescolanza infelice delle lingue,

⁵³ *L'enfant, en grandissant, fait siennes les normes et les valeurs véhiculées par son entourage et, en même temps que la langue, il acquiert les pratiques culturelles qui accompagnent celle-ci* (Abdelilah-Bauer, 2008: 52)

di creare una vera e propria confusione mentale, causando stress e ansia, ingenerando così nei bambini comportamenti anormali (Dodson, 1984: 2).

In questo genere di scelte hanno il loro peso anche le opinioni di parenti, amici, vicini e babysitter. Ogni genitore vuole solo il meglio per i propri figli, ma spesso gli atteggiamenti critici da parte dell'ambiente circostante possono creare dubbi (*'Don't you think your child will be confused?' (...)* *'I read somewhere that bilingual children are way behind other children in school. Is that really what you want for your child?'*) e commenti che provengono soprattutto da genitori giovani e che li fanno tentennare nella loro decisione, chiedendosi se stiano seguendo una giusta direzione, fino addirittura a pensare di rinunciare all'*input* bilingue (De Houwer, 2009: 8).

6.4 Motivazioni che spingono a scegliere il bilinguismo

Così come i genitori monolingui non fanno davvero *una scelta* quando cominciano a parlare con un figlio appena nato nell'unica lingua che conoscono, anche molti genitori che decidono di allevare i loro figli nella pratica del bilinguismo, lo fanno spontaneamente⁵⁴ (nonostante in altri casi questa sia una decisione cosciente). La prima domanda che De Houwer sente spesso formulare, di fronte a chi si occupa scientificamente dell'apprendimento linguistico da parte dei bambini bilingui, è la seguente: *'Cosa ha trovato, il bilinguismo fa bene o male al bambino?'* Lo scienziato, a questo punto, spiega che non è suo compito giudicare, ma scoprire in quali circostanze un'educazione bilingue è positiva, in quali altre può causare problemi.⁵⁵ Inoltre, lo studioso mette in discussione la proposizione frequentemente presa per vera, secondo cui l'educazione al bilinguismo sarebbe una vera e propria scelta: è vero che i futuri genitori possono coscientemente decidere se parlare ognuno nella sua, delle due lingue, al bambino, ma in molti casi non esiste una decisione libera e incondizionata, visto che scegliere di escludere il bilinguismo significa tagliare fuori una parte della famiglia, escludere che possa comunicare con il bambino (e viceversa). Escludere una lingua, anche nei casi di genitori bilingui competenti, può essere emozionalmente difficile; inoltre, esiste addirittura l'impossibilità, da parte di uno o di ambedue i genitori, di parlare con il neonato una lingua nella quale essi stessi non sono stati allevati (2009: 307-308).

Già Ronjat, nel primo studio sul bilinguismo (1913), aveva ritenuto importante dimostrare che lo sviluppo del proprio figlio in una situazione di bilinguismo non differiva dallo sviluppo in una situazione di monolinguisimo. Secondo De Houwer continua a resistere, ancora oggi, l'idea che un bambino non riesca a gestire due lingue, tanto che molti genitori, insegnanti e operatori della sanità che si occupano dell'infanzia, pensano che un *input* bilingue possa creare una minaccia per lo sviluppo del bambino. Comunque, secondo i ricercatori, lo sviluppo in una situazione di bilinguismo dovrebbe essere studiato in sé, non in comparazione con la situazione di monolinguisimo (2009: 309).

⁵⁴ *Speaking two languages at home is just a matter of course and not a matter of choice* – (De Houwer, 2009: 8).

⁵⁵ *And indeed, I think that we as researchers owe it to parents, teachers and children to know more about those circumstances.*

6.4.1 Motivazioni che spingono le famiglie miste a scegliere il bilinguismo

La scelta del bilinguismo molte volte è automatica, poiché i genitori provano ad usare con i loro figli solo la propria lingua “nativa”. Capita anche che un genitore non conosca molto bene la lingua dell’ambiente (Paese, regione, etc.) in cui vive, che la sua lingua non sia considerata il modello ideale per il bambino⁵⁶. Il bilinguismo non è solo il risultato della convivenza di due lingue, ma coinvolge anche due culture; i genitori pensano che sia necessario che il bambino debba conoscere anche le radici culturali della sua famiglia ristretta, che possa comunicare con i parenti della famiglia in senso ampio. I genitori conoscono anche i vantaggi del bilinguismo.

La lingua madre crea il legame sentimentale più naturale tra genitore e figlio. Molti genitori che abbiano come lingua nativa quella che sarà nel bilinguismo del bambino la lingua minore, pensano che il legame filiale sia infelice, quando la comunicazione deve accadere nella cosiddetta lingua maggiore, per questo motivo vogliono che i figli crescano bilingui. Una motivazione importante è anche di origine culturale (ad esempio l’importanza della comunicazione con i nonni) e alcuni genitori riescono ad unire a questa decisione anche i vantaggi (futuri) nella vita lavorativa, la migliore predisposizione ad accendere relazioni personali, a comprendere meglio persone che provengono da altre culture (Arnberg, 1989: 7 e 12-13).

⁵⁶ *Se una madre o un padre parla con il figlio una lingua straniera (per esempio quella della maggioranza), la sua capacità è raramente al livello del parlante nativo, e la sua lingua non può essere un modello ideale al bambino* (Arnberg, 1989: 12-13).

7. “Atmosfera” del bilinguismo

7.1 *Input*

Con il termine *panorama linguistico* (*linguistic landscape*) si fa riferimento sia al termine *soundscape*, usato da Finnegan (2009) relativamente a *all the sounds that a particular person can hear at a particular time*, che al *linguistic landscape*, usato to refer to written language that people meet up with on signs in public spaces (e.g. Gorter, 2006 in De Houwer, 2009: 97).⁵⁷ Per l'*input*, panorama linguistico, stimoli linguistici, intendiamo tutti gli elementi linguistici che un bambino riceve: il discorso dei genitori, la lingua dell'ambiente, i libri, i dischi, i dvd, la televisione, la radio e così via. Nell'aspetto più ampio significa tutto il contesto linguistico di un bambino. (Hassinen, 2005: 110)

7.1.1 *Input* che provengono da discenti della lingua

De Houwer spiega che la letteratura sull'acquisizione bilingue troppo spesso presume che i bambini ascoltino solo genitori (o parenti, o persone dell'ambiente circostante) che si esprimono nella *lingua standard*, anche se molti bambini bilingui sentono almeno una delle lingue, nella forma parlata da persone che l'hanno imparata più tardi nella vita (rispetto alla lingua nativa): ciò significa che alcune forme sentite dai bambini bilingui non sono forme che una persona monolingue, che abbia avuto una educazione linguistica regolare, utilizzerebbe. Per questo motivo, è importante prendere in considerazione i modelli *reali* che i bambini bilingui hanno a disposizione nella loro produzione (2009: 106-107).

7.1.2 Il ruolo dei genitori

Il ruolo del genitore come fornitore dell'*input linguistico* è importante sia nelle famiglie monolingui che bilingui, ma davvero cruciale nelle famiglie bilingui, se l'*input* di una data lingua è limitato a uno dei genitori. Se in una famiglia monolingue uno dei genitori (o tutti e due) non parla sufficientemente con il bambino, è probabile che il bambino troverà altre risorse linguistiche nel suo ambiente, mentre nella scenografia del bilinguismo infantile, la situazione è molto più precaria, l'*input* (di ogni singola lingua) essendo limitato a un solo agente (De Houwer, 2009: 95-96). Nonostante tutto, molti genitori, sia nelle famiglie monolingui che in quelle bilingui, non sono coscienti dell'importanza del ruolo di fornitori di *input*: solo i genitori che confidano negli effetti di questo *input*, hanno migliori possibilità di avere figli che realmente parlano (parleranno, almeno) due lingue.⁵⁸

L'*input* può mancare anche quando i genitori hanno un atteggiamento positivo nei confronti

⁵⁷ *The totality of the spoken language use that children encounter constitutes their personal 'linguistic landscape'. -- In addition, the concept of linguistic soundscape includes audio-media of all kinds and speech overhead from people who are not part of children's social networks* (De Houwer, 2009: 97).

⁵⁸ *That is because parents with an impact belief will undertake specific steps to foster their children's language development. Even though their decisions here may or be very conscious, they may seek out opportunities for their children to hear more of a particular language. Or they may talk to their children in ways that encourage children to speak both of their input languages* (De Houwer, 2009: 95-96).

dell'apprendimento delle lingue, ma pensano che i bambini imparino le lingue automaticamente, senza sforzi. Anche dal punto di vista dell'*input*, è importante ricordare che l'apprendimento delle lingue richiede tuttavia molto lavoro e molto tempo (De Houwer, 2009: 93). I bambini possono comunque imparare una nuova lingua, molto velocemente; addirittura basterebbe un'esperienza di 6 mesi perché alcuni bambini siano capaci di produrre una conversazione semplice: imparando una seconda lingua con frasi stereotipe (*stock*) sono comunque in una fase iniziale e lontani dai locutori che parlano con profitto un *lingua2*, disponendo di un vasto lessico, adatto all'età (De Houwer, 2009: 95), come ricorda anche Cummins (2000):

I bilingui consecutivi possono diventare buoni comunicatori con i pari e con gli adulti dopo pochi mesi di esposizione alla L2, ma questo non significa che l'accuratezza grammaticale, l'ampiezza del vocabolario e la pronuncia siano equiparabili a quelli dei pari parlanti nativi. Anche dopo due anni di completa esposizione alla L2 a scuola, i bilingui consecutivi non sembrano parlanti nativi. Sono necessari almeno 5/7 anni per padroneggiare quegli aspetti della lingua target che risultano importanti per la scolarizzazione (in Mari, Porrelli e Cottafravi, 2010: 48).

7.2 Questioni sociali

La classe sociale dei genitori ha un determinato significato in una situazione di bilinguismo, visto che una formazione (scolastica, accademica, professionale) più alta e una situazione economica migliore della media, permettono di rivolgere maggiore attenzione allo sviluppo linguistico di un bambino, offrendo un numero maggiore di stimoli linguistici (libri, materiali audiovisivi, occasioni di arricchimento culturale, etc.) e un insegnamento differenziato (asili e scuole privati) (Hassinen, 2005: 18). Le famiglie più abbienti, inoltre, possono anche fare più viaggi nel Paese della cosiddetta lingua minore. Quindi, il bilinguismo può essere considerato anche una condizione sociale, come ricorda Bonifacci:

Se per una classe sociale medio-alta si può osservare un "educazione" bilingue direttamente mirata all'arricchimento cognitivo e culturale del bambino (ad es. frequentazione di una scuola internazionale, baby-sitter madrelingua inglese ecc.), vi sono altri casi nei quali il bilinguismo è una condizione sociale e fa parte del processo educativo comune a tutti i bambini, come negli Stati o nelle aree bilingui (ad es. Canada, Trentino-Alto Adige/Südtirol), dove l'educazione scolastica è bilingue (2010: 30).

7.3 Supporto del bilinguismo

7.3.1 Atteggiamenti

Per sostenere un'educazione al bilinguismo è importante

- 1) decidere autonomamente di allevare i bambini in una situazione di bilinguismo e applicarsi in questo fermento,
- 2) mantenere un atteggiamento positivo nei riguardi del bilinguismo (questo riguarda

- anche parenti o amici),
- 3) capire l'importanza dell'apprendimento della lingua,
 - 4) cercare (di creare) situazioni in cui il bambino possa sentire tutte e due le lingue, quanto più e quanto meglio possibile (Arnberg, 1989: 44).

L'uso di due lingue richiede che i genitori rivolgano maggiori attenzioni ai figli, soprattutto quando anche questi ultimi si sono trasferiti da un altro Paese, con parenti e amici che vi sono rimasti. I genitori dovrebbero fare di tutto per mantenere i contatti con parenti e amici, per sostenere la cultura e la lingua minore del bambino, prendendo in considerazione anche il fatto che, secondo quanto ci dicono i risultati delle ricerche, il trasferimento da un ambiente monolingue a uno bilingue ha una grande influenza sui bambini in una certa età (la fase più sensibile è nel periodo da 1 fino a 3 anni di età) (Arnberg, 1989: 12-13).

I genitori di un bambino bilingue devono dedicare al bambino, oltre alle attenzioni che fanno parte del loro legame, più tempo e più stimoli linguistici, sostegno e atteggiamenti positivi (Hassinen, 2005: 148). Un bambino, che fa parte di una comunità che si identifica nella lingua di maggioranza, riceve elementi linguistici e culturali da molte fonti, mentre per la lingua minore ne riceve quasi sempre solo dai genitori (Arnberg, 1989: 8). L'apprendimento delle due lingue richiede impiego di tempo libero sia da parte dei genitori che dei bambini. Per esempio, le lezioni relative all'apprendimento dell'altra lingua (in molti Paesi, la comunità offre agli immigrati, o ai bambini i cui genitori parlano una lingua straniera, l'insegnamento della lingua per un certo numero di ore alla settimana, in Finlandia questo avviene se i bambini formano un gruppo di almeno 4 persone) si svolgono molte volte alla sera, quando i discenti sono già stanchi e i compagni di scuola sono liberi da compiti; le lezioni si tengono spesso in un'altra scuola, perché è difficile trovare un gruppo o un insegnante adatto nella scuola di provenienza (Hassinen, 2005: 148).

7.3.2 Stimoli linguistici

Secondo Mari (et al. 2010) è importante offrire stimoli linguistici ai bambini bilingui, perché

guardare la TV, filmati e materiali audiovisivi nella propria lingua madre può contribuire a mantenerla attiva in un contesto di prevalente esposizione alla L2 e favorire lo sviluppo di un bilinguismo bilanciato. Poiché il contesto comunicativo prioritario scuola, tempo libero, attività sportiva ecc.) si svolge in ambito linguistico italiano, è auspicabile, per rafforzare e mantenere attiva la L1, offrire forme di supporto (lettura, scrittura, attività ricreative) nella lingua dei genitori (Mari, Pavarotti, Natale e Contento, 2010: 95).

7.3.2.1. Letture

A sostegno della cosiddetta lingua minore si raccomanda ai genitori di leggere libri ai loro figli, che offrono ai una lingua più ricca rispetto a quanto in genere sia quella del discorso dei genitori; è un'attività, quella di leggere libri ai bambini e discuterne con loro, che chiunque può fare senza grandi sforzi (Saunders, 1990: 2).

7.3.2.2. Viaggi

Molti studiosi hanno dimostrato l'importanza dei viaggi, che promuovono lo sviluppo dell'altra lingua, poiché il bambino impara a conoscere nuove cose e nuovi fenomeni, ampliando il lessico e la visione del mondo. I viaggi creano una base di verifica per le emozioni del bambino: egli nota che l'altra sua lingua si parla in un determinato Paese, che ne ha bisogno per affrontare la vita quotidiana, così aumenta la fiducia in sé, si ha l'occasione di conoscere meglio il Paese d'origine di uno dei genitori, si fa conoscenza con gli altri membri della famiglia, ci si accorge che le abitudini di casa non sono artificiali. Le persone che il bambino ha visto solo in fotografia, diventano vive. L'influenza concreta dei viaggi dipende dalla lunghezza del viaggio, dall'età del bambino, dalla composizione della famiglia che viaggia (se tutta la famiglia viaggia insieme, resta in piedi un ambiente linguistico bilingue) o se il bambino resta solo una volta a destinazione, ma anche dagli altri bambini con cui il bambino gioca, etc. I cambiamenti nella lingua non avvengono necessariamente subito, ma l'influenza del viaggio si può notare già uno o due mesi dopo il ritorno a casa (Hassinen, 2005: 139-141).

Alle domande più frequenti rivolte dai genitori per quanto riguarda i viaggi nel Paese d'origine, Mari (et al.) rispondono che

favorire il contatto e l'esposizione alla L1, anche per periodi limitati nel tempo, può evitare o ridurre fenomeni quali l'erosione linguistica che determina l'abbandono della lingua madre, sostenendo il raggiungimento e il mantenimento di una competenza bilingue, pur in presenza di un contesto in cui la lingua madre si colloca in uno stato minoritario (2010: 94).

Saunders ci presenta un esempio per mostrare come il bilinguismo passivo possa diventare attivo durante un viaggio: una madre ispanofona, con figli di 10 e 12 anni che le rispondono in lingua inglese, soggiornano nell'America Sud per sei mesi. All'inizio i figli sono frustrati, riescono a capire quel che dicono gli interlocutori ma non a rispondere. Dopo pochi giorni i minori hanno cominciato a parlare lo spagnolo, prima esitando, poi con sempre maggiore confidenza, tanto che tornati a casa, continuano a parlare spagnolo con la madre (Saunders, 1992: 6).

7.4 Ruolo dell'ambiente linguistico

Alcuni bambini bilingui crescono in comunità bilingui stabili, in cui anche altre persone (che vivono intorno a loro) parlano le stesse (due) lingue, o addirittura in una varietà bilingue influenzata da un'altra lingua con tante interferenze (De Houwer, 2009: 105).

L'ambiente linguistico può variare e De Houwer (2009: 111) presenta alcune varianti secondo quanto segue:

D1: I genitori del bambino BFLA usano l'approccio *una lingua - una persona* e la maggior parte delle altre persone parlano (almeno) due lingue;

D2: I genitori del bambino BFLA parlano due lingue e la maggior parte delle altre persone parlano solo una lingua (A oppure Alpha);

D3: I genitori del bambino BFLA usano l'approccio *una lingua - una persona*, ma alcune persone dell'ambiente circostante parlano solo una lingua (A oppure Alpha), altre ne parlano due;

D4: Uno dei genitori parla solo una lingua (A oppure Alpha), l'altro parla tutte e due le lingue, alcune persone dell'ambiente circostante parlano solo una lingua (A oppure Alpha), altre ne parlano due.

De Houwer (2006) sospetta che la variante D4 sia quella più frequente al di fuori delle comunità bilingui stabili.

Anche la lingua che i genitori parlano tra loro ha un significato importante: sembra che maggiori probabilità che i figli parlino tutte e due delle lingue si abbia nelle famiglie dove la lingua che i genitori parlano tra loro non è la lingua dell'ambiente circostante.⁵⁹ Probabilità maggiori che il bambino conosca in maniera equivalente le lingue possedute, si avrebbero nella situazione in cui entrambi i genitori parlassero tutte e due le lingue.

7.4.1 Cambiamenti nell'ambiente linguistico

L'ambiente linguistico del bambino può cambiare anche all'interno della famiglia: la padronanza di una delle due lingue può diminuire drammaticamente se la persona legata a quella lingua sparisce (va a lavorare altrove, divorzia, muore, etc.) e soprattutto se altre persone di quella lingua non sono vicine al bambino bilingue. Anche il *modus loquendi* dei genitori può cambiare durante le varie fasi di crescita del bambino, se per esempio i genitori si accorgono che una delle due lingue diviene più forte e quindi aumentano gli *input* per la seconda. Il cambiamento più drammatico avviene con la (pre)scolarizzazione, quando cioè la lingua della scuola prende il controllo.⁶⁰

7.4.1.1 Scuola

La vita di un bambino cambia decisamente quando inizia a frequentare la scuola: ovviamente quando tornano da scuola i bambini sono spesso entusiasti e vogliono raccontare tutto quello che è successo, magari con un'altra lingua, la lingua, appunto, della scuola. Per i genitori questo può originare una delusione: se prima il bambino parlava fluentemente le due lingue genitoriali, all'improvviso mostra la tendenza di parlare solo la lingua della scuola (De Houwer, 2009: 140-141). Ann Mason (1984: 3) presenta altri aspetti negativi che riguardano la scuola, tra i quali troviamo la possibilità di un atteggiamento negativo da parte degli insegnanti, soprattutto se è un concetto che questi ultimi non conoscono, se addirittura si sentono in colpa visto che non conoscono la lingua che lo studente usa, fino a volerne impedire l'uso. D'altro canto però ci sono anche insegnanti che vantano una lunga esperienza con bambini che parlano altre lingue, ma che evidenziando troppo la conoscenza di un'altra lingua da parte del bambino in questione, tendono ad esibirlo come un animale raro. La situazione ideale sarebbe ovviamente quella in

⁵⁹ Si veda De Houwer, 2009: 113

⁶⁰ De Houwer, 2009: 127-132: Changes in BFLA children's linguistic soundscapes and their effects.

cui gli insegnanti siano coscienti delle caratteristiche del bilinguismo, conseguentemente cercando di organizzare l'insegnamento della madrelingua (*heritage language*) dell'alunno in maniera positiva.

Saunders presenta un altro esempio di una situazione dove bilinguismo non è stato sostenuto a sufficienza: Daniela ha vissuto in Italia fino all'età di 5 anni e mezzo, in un ambiente linguistico (genitori, parenti, asilo) completamente italiano. La famiglia si è poi trasferita in Australia, dove Daniela ha cominciato le scuole, in una classe in cui l'insegnante asseriva che tutti gli immigrati dovessero dimenticare completamente la loro lingua nativa, per imparare meglio l'inglese.⁶¹

7.4.1.2 La “scuola del sabato”

Se consideriamo il caso della lingua finlandese e dei cittadini finlandesi che vivono fuori dalla Finlandia, quindi anche dei minori di lingua madre (padre) finlandese che non hanno un contatto scolastico quotidiano con questa lingua, ricorderemo che oltre alle occupazioni scolastiche nei giorni feriali (dal lunedì al venerdì), in diversi Paesi sono organizzate anche attività conosciute come “scuole del sabato”, con un uso del termine molto generico, visto che si tratta di una riunione facoltativa di qualche ora appena, una volta alla settimana (quindi non soltanto il sabato), ma con riferimento a situazioni (in alcuni casi anche lezioni) di uso/insegnamento di una lingua in un determinato contesto culturale. Hannele Branch spiega che questo genere di “scuola” è un'attività di insegnamento supplementare offerta dagli organi responsabili dell'educazione : *because the schools normally meet 16-18 times a year, their aim can be no more than supporting the study of Finnish. There is no way in which a child that speaks only English can be transformed in a few hours into a fluent Finnish speaker.* Quindi l'obiettivo è offrire una possibilità, ad alcuni scolari, di incontrare altri bambini che hanno origini finlandesi e quindi di sentire altre persone (della loro età) che parlano finlandese (1984: 3).

⁶¹ “But how can a child totally forget its language, its only means of communication? After all, isn't language part of one's culture? Did they want me to throw away all the ties and links with my parents' country? I remember speaking in Italian in the class and the teacher would totally ignore me unless I made an effort to speak in English. She would say, 'Don't you dare speak Italian! Go away!', and I would cry. I can now understand that the large number of minority languages of immigrant children would make it virtually impossible always to have available teachers who speak their languages, but an attitude like that is still very bad.” (Saunders, 1990: 1-2).

8 Tipologie e caratteristiche dell'*intervista*

Mentre nella ricerca quantitativa l'*intervista* si riferisce allo studio di questionari creati con domande strutturate per un campione selezionato occasionalmente, l'*intervista* nella ricerca qualitativa indica l'uso di domande più o meno aperte per individui o gruppi selezionati (Metsämuuronen, 2001: 14). Secondo Robert E. Stake (1994, 236), negli studi di casi è importante ottimizzare la comprensione del caso piuttosto che generizzarlo (Metsämuuronen, 2001: 18).

Inoltre, nella intervista tematica, per metà strutturata, ci sono tematiche scelte in anticipo con la possibilità che la struttura, oppure l'ordine delle domande, possano variare (Hirsijärvi & Hurme 1985, 36). Durante l'intervista potrebbe emergere il fatto che per alcuni soggetti si deve andare più in profondità (Huttunen, 2010: 39-63). L'intervista non-strutturata è adatta nelle situazioni in cui le questioni trattate sono particolarmente intime o delicate e si vogliano mettere in rilievo soggetti di conversazione di cui si ha minore coscienza: valutazioni, ideali e argomenti (Metsämuuronen, 2001: 42).

Indipendentemente dal punto di vista della ricerca determinata dall'ipotesi di lavoro, è importante riflettere sempre sul modo in cui le domande dell'intervistatore guidano le risposte dell'intervistato (Ruusuvuori e Tiittula, 2005: 10). L'intervista è analizzata come una conversazione, in cui si considerano le parole e l'interazione dell'intervistatore (Ruusuvuori e Tiittula, 2005: 11). Nel presente studio le parole dell'intervistatore hanno ovviamente un'influenza sul corso dell'interazione, come presentato sopra, ma il dialogo non è visibile.⁶²

I soggetti trattati durante un'intervista vengono chiariti anche durante l'interazione con altri membri della famiglia, o altre persone che si muovono nello stesso spazio durante l'intervista (Huttunen, 2010: 39-63). Per questa tesi di laurea non abbiamo ritenuto appropriato riservare un posto speciale, uno "studio di registrazione", alle interviste, si è preferito scegliere un luogo più naturale per creare un'atmosfera di sicurezza e comodità per gli intervistati. In molti casi questo significa che le interviste sono state fatte a casa della famiglia interessata, che si sono create situazioni in cui i bambini erano presenti durante l'intervista fatta ai genitori e viceversa, oppure sorelle e fratelli sentivano le domande prima del loro turno e avevano magari più tempo per pensare alle loro risposte.

8.1 Intervistare bambini

È impossibile dare regole esatte per un'intervista che rientri negli obiettivi del presente studio, visto che l'intervista qualitativa si basa sulla ricchezza interazionale, che la rende allo stesso tempo sia interessante che molto impegnativa. Intervistando un bambino è importante agire secondo il linguaggio del bambino: creare domande e interazione basandosi sulla vita del bambino. Con sensibilità e riflessione sull'interazione, si prendono in considerazione la fase

⁶² Si veda Ruusuvuori e Tiittula, 2005: 29-31

dello sviluppo e la dimensione infantile (Alasuutari, 2005: 162⁶³).

8.2 Trascrizione

È importante curare al meglio la precisione della trascrizione, anche se quando l'interesse del ricercatore si concentra sui contenuti tematici, anche una trascrizione meno dettagliata può essere sufficiente (Ruusuvuori, 2010: 424-425). Ruusuvuori e Tiittula (2005) consigliano di trascrivere anche le parole dell'intervistatore, così che il ricercatore possa determinare quale influenza abbia (avuto) il modo di formulare la domanda da parte dell'intervistatore sulla risposta (Ruusuvuori, 2010: 425).

Oltre all'interazione verbale, durante l'intervista hanno importanza anche la comunicazione non-verbale, ovvero cenni (eseguiti con le mani, con il capo, etc.), sospiri, risate, insomma tutti quegli elementi che creano significato: nella trascrizione il ricercatore deve sempre decidere quali informazioni, visibile o audibili, sono rilevanti per il suo studio (Ruusuvuori, 2010: 427-428 & Pietilä, 2010: 414). Nikander (2010: 433) afferma che la trascrizione è un prodotto basato su osservazioni e scelte fatte dal ricercatore, quindi non riesce mai a catturare e restituire la situazione del discorso originale, in tutte le sue sfumature verbali e non-verbali: in questo senso è sempre imperfetta.

Seguiremo Ruusuvuori (2010: 428) per il rapporto tra trascrizione e corpus, che viene studiato almeno in tre modi:

- la potenza propria delle osservazioni da parte di chi osserva, esclude una parte dell'informazione;
- in quanto membri di una cultura coinvolta nell'indagine, si interpretano i (alcuni) significati dell'enunciato del parlante (intervistato) e si riflette sulla funzione dell'enunciato nella situazione osservata;
- il ricercatore interpreta la rilevanza dello studio delle parti del corpus, arrivando perfino a delle conclusioni, quando per esempio quanto detto risponde all'esigenza di informazioni sentita dall'intervistatore, oppure se quanto trascritto e inserito nel corpus è una chiacchierata che non ha a che fare con l'intervista.

8.2.1 Trascrizione e lingua

Il ricercatore comincia l'analisi del corpus scelto, operando delle classificazioni preliminari e selezionando le parti in ordine gerarchico, stabilendo con quale accuratezza studierà il materiale a disposizione, come lo presenterà al lettore. Inoltre, la trascrizione necessaria per la

⁶³ Alasuutari ci offre un esempio di intervista con una bambina di 12 anni:

1 H: Mitäs te tykkäätte leikkiä Emmin kanssa mitä leikkejä/ 2 T: No kaikenlaisia (..) no öö / 3 H: Muistat sä mitä (..) jos te ootte eilen tai toissapäivänä leikkiny et mitä te leikitte. La bambina dà una risposta che fa capire che non capisce la domanda che sembra semplice ma può essere che non è stato connesso al tempo o al posto. L'intervistatore nota che la bambina ha difficoltà di rispondere e la riformula (2005: 159).

pubblicazione dei risultati della ricerca, dovrà essere tradotta dal ricercatore nel corso dell'analisi del (della parte del) corpus in lingua straniera, fino a chiarire parti incomprensibili del materiale (Pietilä, 2010: 413 e Nikander, 2010: 432). Per la comprensione del contenuto è normalmente sufficiente per il ricercatore un vocabolario, ma alcune sfumature relative all'interazione possono creare problemi di comprensione (Pietilä, 2010: 413): la traduzione e la translitterazione delle parti del corpus rappresentano la fase analitica più difficile, visto che richiedono molto tempo, a volte diventando addirittura impossibili perché le minime sfumature della lingua non vengono sempre trasmesse correttamente in traduzione (2010: 421).

Nel caso in cui l'intervistatore non capisce la lingua dell'intervistato, oppure l'intervista viene fatta in un posto lontano dalla località del ricercatore, si possono utilizzare interpreti oppure ricercatori locali. Se il ricercatore fa le interviste personalmente, lascia mano libera al ricercatore, nel senso che con l'intervista tematica è possibile riformulare le (alcune) domande e cambiare l'ordine, anche se in quanto parte dell'intervista, crea nell'intervistatore riflessioni che possono essere difficili da ignorare (Pietilä, 2010: 417).

8.3.2 Validità

La pratica della trascrizione costituisce una parte essenziale della validità della ricerca. La parola trascritta rende il corpus più accessibile al lettore – anche se ovviamente non è mai possibile presentare tutto il materiale –, aumenta la trasparenza dell'analisi e offre al lettore la possibilità di riflettere autonomamente sull'analisi (Nikander, 2010: 433).

Nel caso in cui è necessario tradurre il (parti del) corpus, prima dall'enunciato orale al testo scritto, e poi da una lingua all'altra, avremo una doppia traduzione. La questione non è molto trattata, perché spesso gli studiosi spiegano le loro soluzioni con una nota semplice, come per esempio Aronsson e Cederborg (1997: 85): *La traduzione dallo svedese è stato conservato il più preciso possibile, tranne nei punti in cui piccoli cambiamenti sono stati necessari per conservare lo stile discorsivo*⁶⁴ (in Nikander, 2010: 436). Nikander si dice d'accordo con Paul ten Haven (1999: 93) sul fatto che il ricercatore dovrebbe far vedere al lettore il più possibile del materiale originale, indipendentemente dalla lingua della pubblicazione, per sostenere i principi della trasparenza dell'analisi e della validità della ricerca (Nikander, 2010: 436).

⁶⁴ *Käännös ruotsista on pidetty mahdollisimman sanatarkkana paitsi paikoissa, joissa pienet muutokset ovat olleet tarpeen keskustelullisen tyylin säilyttämiseksi*

9 Analisi delle interviste

9.1 Introduzione

Le interviste utilizzate per questa ricerca sono state eseguite in presenza, invece di utilizzare un questionario compilato a distanza, per avere delle risposte che ritengo “autentiche”. Come già presentato nel capitolo sulle *Tipologie e caratteristiche dell'intervista*, questa non-strutturata è adatta nelle situazioni in cui viene trattato un tema delicato, personale, e si vuole rilevare valutazioni, idee ed argomenti (Metsämuuronen, 2001: 42). Per rilevare valutazioni più profondamente, un questionario compilato a distanza ovviamente non può arrivare alla stessa profondità di un'intervista che sia una vera e propria conversazione.

Inoltre, il metodo di ricerca usato in questa tesi di laurea è qualitativo e si sofferma su aspetti etnografici, per questo è stata usata la tecnica dell'intervista tematica⁶⁵: lo scopo delle interviste non è seguire rigorosamente le domande preparate sulla base delle teorie studiate preliminarmente, ma di inquadrare diverse situazioni, offrire una “storia” delle famiglie oggetto dello studio, riferire (e commentare) le opinioni delle singole famiglie sul bilinguismo. Per questo motivo il formulario (in appendice) è stato considerato solo come base di partenza: le domande di riferimento potevano quindi essere modificate, a seconda della situazione creatasi in ogni intervista.

In ogni famiglia sono stati intervistati sia il padre che la madre, o entrambi i genitori, come anche i figli, per avere una visione d'insieme il più possibile ampia delle questioni prese in esame.

Le persone di lingua madre finlandese sono state intervistate in finlandese, allo stesso modo le persone di lingua madre italiana in italiano; tutti i figli hanno risposto in finlandese, spontaneamente. Per mancanza di tempo non è stato sempre possibile intervistare i figli in assenza dei genitori, o viceversa, anche se riconosco che in questo modo avrei seguito un metodo più obiettivo. È possibile che i genitori (o i figli) abbiano omesso di dire qualcosa, visto che l'altra parte era presente⁶⁶.

Le interviste sono state realizzate in un ambiente naturale (in casa, in un bar, etc.), non in uno studio di registrazione, per creare un'atmosfera più confortevole. Le interviste sono state registrate, per poter trascrivere le risposte ed averne una riproduzione fedele. Dopo la trascrizione, le interviste sono state analizzate e riassunte. Nella presentazione delle interviste mi servo di citazioni dirette (le cui parti essenziali sono tradotte in nota), per mantenere l'autenticità e riportare le parole esatte delle persone intervistate, con le varie sfumature che si verificano durante una conversazione (non è la stessa cosa se l'intervistato risponde subito, oppure esita, fa delle pause di riflessione, etc.).

⁶⁵ Si veda il paragrafo sulle *Tipologie e caratteristiche dell'intervista*.

⁶⁶ Si veda il paragrafo sulle *Tipologie e caratteristiche dell'intervista*.

L'interesse delle interviste di questa tesi di laurea non è di studiare i fenomeni linguistici ma concentrare sui contenuti tematici, quindi una trascrizione meno dettagliata⁶⁷ è sufficiente per rilevare le idee degli intervistati. La trascrizione segue lo stile dei frasi normali della letteratura cominciando con un maiuscolo e finendo con un punto. Se una citazione viene preso da mezzo della discussione, può cominciare con un minuscolo e se una frase viene finito in sospeso può finire con punti di sospensione. Un segno della esitazione, silenzio, è marcato con una barra / e le aggiunzioni della ricercatrice tra parentesi, per esempio [ridendo]. Per conservare l'anonimità dei intervistati, i nomi sono stati sostituiti con un codice alfanumerico, anche quando l'intervistato fa riferimento ad altri membri della stessa famiglia.

Il corpus della presenta ricerca è composto da interviste che ho personalmente realizzato a Roma tra il giugno e il luglio del 2011. Contattando l'Associazione Finlandese di Roma, ho avuto la possibilità di trovare un lavoro come ragazza *au pair* nella Capitale, quindi di vivere all'interno di una famiglia italo-finlandese dal giugno all'agosto dello stesso anno. Con l'aiuto della stessa associazione ho contattato le famiglie che ho coinvolto nella ricerca: 7 famiglie, per un totale di 9 genitori e 10 figli. Di seguito presento le famiglie più in dettaglio.

Voglio ringraziare di cuore l'Associazione Finlandese di Roma e soprattutto tutte le famiglie che hanno voluto dedicarmi il loro tempo per le interviste e hanno parlato delle loro opinioni. Voglio ringraziare tanto anche la famiglia italo-finlandese che mi ha aperto la sua casa, per aver potuto parlare della vita dei bilingui da vicino, e mi ha reso possibile il soggiorno a Roma per fare le interviste in presenza.

9.2 Presentazione delle famiglie

In questo capitolo presento le famiglie intervistate, indicando in alcune tabelle i dati essenziali delle interviste.

Come si può vedere dalla tabella 1, la durata delle interviste con i genitori variano da 36 a 49 minuti, quella delle interviste con i figli da 5 minuti a 18 minuti. Ovviamente le interviste più brevi con i figli sono quelle realizzate con i più piccoli: le figlie delle famiglie 2 e 3 avevano solo 3 anni, all'epoca delle interviste. La durata media delle interviste con i genitori è quindi di 36 minuti e 41 secondi, di quelle con i figli di 10 minuti e un secondo.

	Genitori	Figli
1	48:20	10:44
2	42:48	5:42, 7:58
3	46:25	5:24
4	49:33	16:36
5	42:49	18:10, 9:15
6	44:19	10:19
7	36:41	10:18, 7:45
M	44:19	10:01

Tabella 1. Durata delle interviste

⁶⁷ Si veda il sottoparagrafo sulla *trascrizione*.

Nella tabella 2 presento il numero dei figli presenti in ogni famiglia: si vede che in tre famiglie (1, 3 e 4) abbiamo solo un/a figlio/a, mentre in quattro famiglie (2,5,6 e 7) ce ne sono due. La figlia della famiglia 6 aveva solo due anni al momento della intervista e visto che non parlava ancora abbastanza bene da poter interagire, non è stata intervistata.

	Figli	Figli	Quan- tità
1	M		1
2	F	F	2
3	F		1
4	F		1
5	M	F	2
6	M	F	2
7	F	M	2
			11

Tabella 2. Quantità dei figli presenti in ogni famiglia

La tabella 3 ci presenta la distribuzione di genere maschile/femminile nella ricerca.

	Genitori M/F	Figli M/F
1	F	M
2	F	F e F
3	M e F	F
4	F	F
5	M e F	M e F
6	F	M
7	F	F e M
	7 x F, 2 x M	6 x F, 4 M

Tabella 3. Sesso degli intervistati (M/F) nelle singole famiglie

Nella tabella 4 vediamo invece la tipologia per cittadinanza originaria delle famiglie: tre famiglie su sette sono italo-finlandesi, due famiglie totalmente finlandesi e due famiglie “miste”, ovvero messico-finlandese e africano-finlandese. Queste famiglie rappresentano quindi tre dei gruppi della maggioranza dei genitori che educano i loro figli al bilinguismo, la classificazione presentata da Arnberg (1989)⁶⁸.

	Italo-fin- landese	Finlandese	Altro – fin- landese
1	x		
2			x
3		x	
4			x
5		x	
6	x		
7	x		
Tot.	3	2	2

Tabella 4. Tipologia per cittadinanza originaria delle famiglie

⁶⁸ Si veda il paragrafo sulle *Famiglie bilingui*.

Nella tabella 5 viene indicata l'età degli intervistati (al momento dell'intervista): quella dei genitori varia da 31 fino a 48, mentre quella dei figli da 2 fino a 12 anni. Nel gruppo dei bambini erano ben rappresentate varie età dell'infanzia.

	Madre	Padre	Figlio
1	43	48	7,5
2	32	36	6,5 e 3
3	31	32	3
4	40	33	4
5	40	41	12 e 8
6	47	47	8 e 2
7	40	48	10 e 7
	39	40,5	6,5

Tabella 5. Età degli intervistati (nel 2011)

Di seguito vengono riportate le caratteristiche principali delle famiglie: ogni intervistato è individuato da un codice alfanumerico (M1, M2, etc.) e se ne forniscono l'età, l'origine (città di nascita), il livello di scolarizzazione, la professione (al 2011), l'identità linguistica e la conoscenza di altre lingue (sulla base di quanto dichiarato dall'intervistato e +/- se hanno specificato la conoscenza della lingua di essere molto buono o debole).

L'indicazione del livello di scolarizzazione e della professione degli intervistati, ha lo scopo di individuarne l'estrazione sociale ⁶⁹ Come presentato nel capitolo sulla Tipologie e caratteristiche dell'*intervista*, l'individualizzazione porta sempre comunque a considerare la questione della riservatezza e quindi dell'anonimato. Dopo la tabella riassuntiva delle caratteristiche principali, presento brevemente di seguito la storia di ogni famiglia e l'ambiente linguistico dei figli.

9.2.1 Famiglia 1

Codice	Ruolo	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue conosciute
M1	Madre	43	Di Helsinki	Laurea Studi universitari in Italia e Irlanda	Coordinatore di progetto/impiegata	Finlandese standard, registro colloquiale	Italiano (soprattutto al posto), inglese + francese, russo svedese -
P1	Padre	48	Di Roma	Laurea Studi universitari in Italia	Coordinatore di progetto/impiegata	italiano standard	Inglese +
FO1	Figlio	7,5	Italia	Scuola italiana	Alunno	finlandese	Italiano e un pochino d'inglese (FO1)

⁶⁹ Si veda il sottocapitolo sulla *Classe sociale*.

La prima famiglia è composta da madre finlandese e padre italiano: hanno un figlio di 7 anni e mezzo. I genitori si sono incontrati sul posto di lavoro, in Italia. La famiglia si è trasferita a Roma (città d'origine del padre) prima della nascita del figlio. I genitori hanno parlato tra loro in italiano sin dall'inizio del loro rapporto.

I genitori hanno cominciato a parlare con il loro figlio ognuno nella propria lingua madre, sin dalla nascita del bambino. Tutta la famiglia, ormai, usa l'italiano come lingua della comunicazione familiare (ognuno parla in italiano con gli altri membri della famiglia).

La famiglia si è orientata molto verso la scelta del bilinguismo anche prima della nascita del figlio, anzi hanno letto articoli e varie pubblicazioni su questo argomento, anche se, secondo la madre, non si trova tantissimo in italiano. Soprattutto per la madre era importante di essere preparata il più possibile perché aveva paura che il figlio iniziasse a parlare molto tardi.

Con il metodo 1 lingua – 1 persona si intende che una persona si rivolge logicamente con la sua lingua nativa al bambino e così il bambino collega una lingua ad una persona⁷⁰. È interessante che la madre della famiglia 1 affermasse che il metodo *1 lingua – 1 persona* è stato adottato naturalmente, sottolineando che il padre del bambino non poteva parlare il finlandese a livello elementare che conosceva, per evitare di generare confusione nel figlio, anche se allo stesso tempo la madre ha parlato sempre sia in finlandese che in italiano, che non è la sua madrelingua, con il figlio.

Ambiente linguistico filiale

Nell'ambiente linguistico del figlio non ci sono stati grandi cambiamenti. Nei primi due anni della vita del figlio, la madre ha passato (quasi) tutto il suo tempo con il bambino, così che l'input della lingua finlandese è stato sempre forte in questo periodo.

Il figlio è stato accudito da una babysitter, di madrelingua spagnola, che parlava italiano come lingua straniera e ha passato con il bambino circa 4-5 ore al giorno da 11 mesi fino a 1 anno e mezzo di età, poi 10 ore al giorno da quasi 2 anni fino alla scuola materna. Durante l'estate il bambino è stato accudito una ragazza *au pair* finlandese.

La babysitter, l'asilo nido e la scuola è accaduto tutto in italiano tranne la scuola finlandese, ogni sabato pomeriggio per 2 ore. Il bambino ha iniziato a frequentare questa "scuola finlandese" all'età di un anno e 9 mesi. L'età minima per la "scuola finlandese" sarebbe di 3 anni ma il bambino ha avuto il permesso di frequentare la scuola se si fosse "comportato bene", mentre madre aspettava fuori. Per quanto riguarda l'input della lingua finlandese, anche la presenza della nonna finlandese è stata notevole durante tutta l'infanzia, e soprattutto i primi anni della vita, del bambino.

La madre ha notato che il figlio ha cominciato a parlare precocemente. La famiglia era dell'idea che i bambini bilingui comincino a parlare molto tardi, ma le prime parole del figlio sono arrivate all'età di un anno circa. Nonostante il forte e precoce input finlandese, le prime parole del figlio sono state pronunciate soprattutto in italiano. Secondo la madre il livello dell'italiano del figlio è perfetto, il linguaggio attivo e passivo sono molto ricchi e versatili. Il vocabolario attivo in finlandese è molto ampio e il figlio capisce tutto della lingua di ogni giorno. Il figlio riesce attivamente ad esprimersi in finlandese e se non trova la parola giusta, non rinuncia ma

⁷⁰ Si veda il capitolo su *metodi*.

cerca sempre a spiegare quello che intende dire. Questo si vede soprattutto con la nonna che non parla italiano.

Il bambino parla alla fine molto poco finlandese con la madre, solo quando vuole qualcosa, dopo aver passato un certo periodo in Finlandia oppure se un tema viene trattato in finlandese. Con il padre parla finlandese solo “per scherzo”. Se nella stessa frase in finlandese c'è anche italiano, la madre lascia correre, quindi la famiglia non è eccessivamente rigida nelle questioni di espressione linguistica.

9.2.2. Famiglia 2

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M2	Madre	32	Di Espoo	Laurea Studi universitari in Messico	Lavoro in un'organizzazione internazionale	Finlandese (standard, lessico di un dialetto del Sud della Finlandia)	Spagnolo Inglese Francese Italiano - Svedese -
P2	Padre	36	Di nord-Messico	Laurea Studi universitari in Messico	Consulente in Finlandia, Progetto in Messico	Spagnolo (dialetto messicano)	Finlandese Inglese
FA2	Figlia	6,5	Finlandia	Scuola internazionale in inglese	Alunno	<i>No suomi</i> ⁷¹	Spagnolo Inglese
FA2.2	Figlia	3	Finlandia	Scuola materna in italiano		<i>M2</i> ⁷²	Italiano

La famiglia 2 è composta da madre finlandese, padre messicano e due figlie: la maggiore aveva, all'epoca dell'intervista, 6 anni e mezzo, la minore 3 anni. La madre ha vissuto stabilmente in Messico dal 1999, dove ha incontrato il futuro marito, nell'ambiente di lavoro, nel 2003. Nel 2004 la famiglia si è trasferita in Finlandia, dove è rimasta fino al 2009, quando si è trasferita a Roma per motivi di lavoro (della madre). Al tempo dell'intervista i genitori erano divorziati. In un primo tempo la lingua usata nella comunicazione familiare è stata soprattutto lo spagnolo, poi il finlandese: la madre parla principalmente finlandese con le figlie, solo in casi speciali parlare anche in spagnolo o inglese, a volte nelle conversazioni con la figlia più grande. Si nota un cambiamento anche nella lingua che le figlie parlano tra loro; prima lo spagnolo, poi il finlandese, con la precisazione che parlano spagnolo con il padre, mentre quando tutta la famiglia è presente, i membri della stessa comunicano tra loro sia in spagnolo che in finlandese. Secondo la madre la famiglia ha utilizzato il metodo 1 lingua – 1 persona, senza aver letto nulla a riguardo. Si fa notare che durante l'intervista la donna si è rivolta alle sue figlie in tutte e tre le lingue, ma quando le è stato chiesto in che lingua comunichi con le bambine, ha risposto che parla principalmente il finlandese, solo in alcuni casi lo spagnolo o l'inglese (con la figlia maggiore).

La maggior parte del tempo i genitori sono determinati nel correggere linguisticamente le

⁷¹ Beh, finlandese

⁷² La figlia rispondeva con il nome della madre

bambine. La figlia maggiore parla sempre lo spagnolo con il padre e il finlandese con la madre, ma la figlia minore a volte spiega qualcosa al padre in finlandese che lo comunque capisce e lascia correre il cambiamento di codice. La situazione è diversa quando tutta la famiglia è presente, visto che in un primo tempo hanno parlato principalmente solo in spagnolo, ma ormai nelle conversazioni si inserisce sempre più spesso la lingua finlandese viene mescolata perché anche il padre ne ha una conoscenza migliore e le figlie parlano finlandese tra di loro.

Ambiente linguistico filiale

I cambiamenti nell'ambiente linguistico delle bambine sono stati notevoli: nate in Finlandia, hanno sentito sia il finlandese, lingua della madre e dell'ambiente circostante, che lo spagnolo (dal padre). Quando la famiglia è trasferita in Italia i genitori si sono separati: nello stesso momento è intervenuta la nuova lingua dell'ambiente circostante, l'italiano, mentre l'input dello spagnolo è diminuito visto che il padre ha passato meno tempo con loro. Nello stesso periodo la figlia maggiore ha cominciato a frequentare una scuola internazionale, in cui la lingua d'insegnamento è l'inglese. La figlia maggiore parla fluentemente spagnolo e finlandese *come lingue separate, lingua della madre e lingua del padre* (M2), poi nel suo ambiente linguistico sono intervenuti l'italiano e l'inglese.

La figlia maggiore è stata allevata dalla madre fino all'età di 1 anno e mezzo: in quel periodo anche il padre era presente, quindi la bambina ha sentito parlare spagnolo e finlandese a casa. Quando la madre ha cominciato a lavorare, e a viaggiare per motivi di lavoro, il padre è rimasto a casa con la figlia e l'input dello spagnolo è diventato più forte. Un po' prima dei due anni, la figlia maggiore ha cominciato a frequentare una maestra d'asilo finlandese in casa privata⁷³ e poi la scuola materna (sempre in finlandese), cominciando in seguito a frequentare la scuola in inglese: lo spagnolo è diminuito quando il padre ha smesso di abitare con loro.

La figlia minore ha invece passato un anno a casa con la madre, poi con il padre fino all'età di 1 anno e mezzo, quando la famiglia si è trasferita in Italia, dove ha cominciato a frequentare la scuola materna in italiano.

La famiglia ha avuto una babysitter etiope, che parlava italiano con le bambine, ma anche babysitter occasionali finlandesi e parenti messicani a casa. La nonna materna, proveniente dal nord-est della Finlandia, parla con le nipoti il finlandese regionale, registro colloquiale, e a volte le figlie usano delle parole che la madre non conosce neanche.

I cambiamenti notevoli si notano soprattutto per la figlia minore, che secondo la madre all'età di circa due anni ha avuto uno sviluppo linguistico molto rapido, proprio nel periodo del trasferimento a Roma, dopodiché lo sviluppo linguistico della figlia minore è considerato più lento rispetto a quello della sorella.

Il livello di bilinguismo della figlia maggiore, secondo la madre, è totale per il finlandese e lo spagnolo, mentre altre lingue sono poco meno fluenti. Con la figlia minore non è ancora chiara la relazione con le lingue "disponibili", ma la madre pensa che la prima lingua sia il finlandese,

⁷³ In Finlandia un asilo nido può essere parte di una scuola materna istituzionale, *päiväkoti*, oppure organizzato da una maestra che accudisce bambini nella sua casa privata (*perhepäivähoitaja*). Esiste poi una combinazione delle due opzioni, ovvero un gruppo di maestre che svolgono i loro compiti in un edificio ad hoc (*ryhmäperhepäiväkoti*). L'organizzazione dell'asilo nido può essere municipale oppure di iniziativa privata (cfr. <https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/child-education/day-care>).

seguita da una buona conoscenza dell'italiano e, anche se meno buona, dello spagnolo. La figlia minore prende però esempio dalla maggiore e parla spagnolo con suo padre.

Le bambine rispondono sempre in finlandese se apostrofate in finlandese, in spagnolo allo spagnolo, tranne in casi speciali (quando per esempio non vogliono farsi capire da una terza persona). Secondo la madre non ci sono interferenze, anche se a volte la figlia minore dice delle parole in italiano invece che in spagnolo, nonostante sia ben chiara la situazione linguistica (chi parla quale lingua). In caso di minime interferenze le parole “non giuste” vengono corrette sottolineando la “parola giusta”: così la bambina capisce l'errore ma non si crea una situazione particolarmente tesa.

9.2.3 Famiglia 3

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M3	Madre	31	Nord-Finlandia	Dottorato Studi post-dottorali in Italia	Studentessa post-dottorale	Finlandese	Svedese Inglese Francese Italiano Latino - Greco - Danese - Norvegese -
P3	Padre	32	Nord-Finlandia	Laurea	Attore (non lavorava al momento delle interviste)	Finlandese	Inglese Svedese Italiano Francese - Tedesco -
FA3	Figlia	3	Finlandia	Scuola materna in Finlandia, accudita dal padre in casa		Finlandese	Italiano - -

La terza famiglia intervistata è tutta finlandese: padre, madre e una figlia di 3 anni. I genitori si sono incontrati a scuola, nella Finlandia settentrionale, vivono insieme dal 1998 e la figlia è nata nel 2007 in Finlandia. La famiglia si è trasferita a Roma nel 2011, per gli studi universitari della madre, che aveva studiato anche italiano come materia complementare all'università prima dell'arrivo in Italia. Il padre aveva frequentato una scuola in lingua inglese, quindi ha una notevole padronanza di questa lingua, ma per il periodo di due anni in Italia ha deciso di prendersi cura di tutto in italiano. Da quando la figlia è nata, fino all'età di circa 6 mesi, il padre le ha parlato in inglese, visto che pensava che sarebbe stato utile in futuro. All'epoca dell'intervista il padre aveva pensato di cominciare a parlarla di nuovo alla figlia perché secondo il padre il suo inglese potrebbe aiutare la figlia in autunno se comincerà la scuola materna inglese. Le motivazioni della scelta di questa scuola non derivano soltanto dall'idea di utilità della lingua inglese, ma anche dal fatto che il padre si sarebbe sentito più sicuro parlando inglese con il personale dell'istituto.

Nel gennaio del 2011, quando la famiglia è arrivata in Italia, si trattava (probabilmente) del sesto viaggio della bambina in questo Paese, che quindi vi ha passato circa la metà della sua

vita. La lingua della comunicazione familiare è finlandese. Il padre pensa che la figlia capisca già alcune cose in inglese, anche se l'opinione di tutti e due i genitori è che conosce meglio l'italiano.

Ambiente linguistico filiale

La bambina è nata in Finlandia dove ha frequentato una scuola materna in cui doveva essere utilizzato anche l'inglese. In Italia, in primavera precedente dell'intervista, una ragazza *au pair* finlandese si è occupata della figlia, e in estate un figlio maggiore della famiglia degli amici, ma altrimenti la figlia è stata accudita dal padre. All'epoca dell'intervista i genitori stavano facendo progetti per l'autunno successivo. L'opzione migliore sarebbe stata scegliere una scuola materna dove si parla sistematicamente una lingua ma che offra anche la possibilità di esprimersi in un'altra lingua, per esempio conversare con un bambino finlandese, così che in caso di necessità, la figlia possa esprimersi bene in finlandese. La famiglia non ha neanche pensato che l'assistenza all'infanzia sarebbe possibile in finlandese e la questione della lingua ha originato una serie di riflessioni.

La figlia capisce ed usa alcune parole in italiano, parla anche un "italiano" proprio (una sorta di idioletto), inventando delle parole. I genitori vorrebbero che la sua conoscenza della lingua italiana progredisca. Per aiutarla a fare amicizia con i suoi coetanei, i genitori hanno iniziato ad usare un libro multilingue con disegni dei vestiti, per cercare di attivare l'interazione. Secondo i genitori l'ambiente linguistico e culturalmente diverso sarà utile per il futuro della bambina.

9.2.4 Famiglia 4

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M4	Madre	40	Finlandia orientale	Laurea, studi universitari in Finlandia	Lavoro in un'organizzazione internazionale	Finlandese (dialetto orientale, con i bambini parla la lingua standard)	Inglese + Svedese Tedesco Francese - Italiano -
P4	Padre	33	Kenya	Laurea, studi universitari in Italia	Lavoro in un'organizzazione internazionale	Swahili Inglese	Italiano + Francese + Lingue locali di Kenya
FA4	Figlia	4	Finlandia	Scuola materna italiana		?	Finlandese Inglese Italiano

La famiglia 4 è composta da madre finlandese e padre keniano, con una bambina che aveva all'epoca dell'intervista 4 anni. I genitori si sono incontrati in Afghanistan nel 2003, sul posto di lavoro, poi il loro rapporto si è stabilizzato dal 2005, quando abitavano nello Sri Lanka. La figlia è nata in Finlandia, dopodiché la famiglia si è trasferita in Kenya per 1 anno e mezzo. Il padre era stato in Italia nel 1994-1995 e aveva imparato la lingua *in loco*. Due anni prima dell'intervista la madre è venuta con la figlia a Roma, mentre il padre viaggiava tra Italia e

Kenia e finalmente anche lui si è trasferito in Italia. I genitori singolarmente e la famiglia, hanno viaggiato tanto per motivi di lavoro. In Kenya era difficile vivere con una figlia piccola, per questo i genitori hanno chiesto un trasferimento in un Paese più tranquillo. Il padre non parla finlandese ma lo capisce, grazie al fatto che la madre l'ha parlato con la figlia sin da piccola. L'uomo apprende bene le lingue ed è interessato, cerca di usare anche una lingua che conosce poco. I genitori hanno parlato tra loro, sin dall'inizio del loro rapporto, in inglese; la lingua della comunicazione familiare è sempre stata l'inglese.

La madre viene da un ambiente monolingue: sin dall'inizio ha studiato molto il bilinguismo così che sulla base di una sorta di orientamento, i genitori hanno scelto, ovviamente secondo le indicazioni della madre, di seguire il metodo 1 lingua – 1 persona. Il padre ha dovuto scegliere una delle sue lingue madre, l'inglese o lo swahili, decidendo di parlare inglese con sua figlia: questa scelta voleva soprattutto creare una situazione semplice, perché nonostante il trilinguismo fosse una possibilità reale (finlandese materno, swahili paterno e inglese parlato dai genitori tra loro), la situazione familiare era del tutto nuova e i genitori non erano sicuri di quando e dove si sarebbero trasferiti in futuro; un'altra giustificazione era nel fatto che la famiglia del padre parlava inglese, una lingua di uso comune in Kenya, per questo se la famiglia deciderà di andare a vivere prima o poi in Kenya, qui la figlia potrà imparare anche lo swahili.

Ambiente linguistico filiale

La figlia è nata in Finlandia, poi all'età di 4 mesi tutti si sono trasferiti a Nairobi; la bambina aveva quasi 2 anni quando è arrivata a Roma. A Nairobi la figlia viveva in un ambiente in cui sentiva parlare inglese e swahili, ma anche il finlandese dalla madre. L'italiano poteva sentirlo parlare già sin dalla nascita, per esempio a causa delle telefonate fatte dal padre in questa lingua. Una babysitter, ha cominciato a occuparsi di lei, parlandole inglese (che non è la lingua madre della donna) già a Nairobi, poi è andata con la famiglia a Roma.

La figlia ha cominciato a frequentare la scuola materna italiana un anno e mezzo prima dell'intervista. Nella scuola materna hanno un "laboratorio", ovvero alcune lezioni d'inglese con un insegnante madrelingua. Alla bambina piaceva iniziare a frequentare la scuola, il fatto che si parlasse in una nuova lingua non era significativo per lei. All'inizio il padre accompagnava a scuola la figlia, per creare un'atmosfera più sicura e tranquilla, grazie alla sua conoscenza dell'italiano. Inoltre, si tratta di una scuola in cui ci sono molti bambini che hanno uno o tutti e due i genitori stranieri, eppure i bambini tendono a parlare tra loro in italiano, alcuni in inglese.

9.2.5 Famiglia 5

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M5	Madre	40	Finlandia	Dottorato	Ricercatrice (dialettologia)	Finlandese	Inglese Svedese Tedesco Italiano Estone -
P5	Padre	41	Finlandia	Dottorato	Lavoro in un'organizzazione internazionale	Finlandese	Svedese Inglese Italiano Spagnolo -
FA5	Figlia	12	Finlandia	Scuola internazionale	Alunno	Finlandese	Inglese Italiano
FO5	Figlio	8	Finlandia	Scuola internazionale	Alunno	Englanti ⁷⁴	Italiano Finlandese

La famiglia 5 è una famiglia d'origine finlandese con due figli, a Roma per motivi di lavoro del padre. Arrivati per la prima volta in Italia nel 2005, hanno poi passato un anno in Finlandia e all'epoca dell'intervista erano per la seconda volta in Italia: i genitori hanno cercato attivamente la possibilità di lavorare all'estero. I genitori si erano incontrati in Finlandia nel 1986-1987. La famiglia ha passato un primo periodo di circa 4 anni nell'Italia del nord, a partire da quando il figlio (minore) aveva 2 anni.

Le differenze tra la provincia nell'Italia del Nord e una metropoli come Roma, sono notevoli: quando la famiglia è arrivata per la prima volta in Italia, si è verificato un cambiamento culturale differente, data una situazione esistenziale molto diversa, in cui tutto si doveva “imparare” e soprattutto si doveva parlare solo l'italiano, in provincia. Il padre non ha avvertito uno *shock* culturale, perché l'ambiente era molto simile a quello finlandese di provenienza, cambiava solo la lingua.

I membri della famiglia parlano finlandese tra loro ma quando ci sono conoscenti non finlandesi, parlano le lingue che sanno, cercando di parlare inglese per motivi di cortesia, anche se la conoscenza dell'inglese da parte del figlio non è sufficiente a un'espressione completa. Il padre ha studiato italiano 1,5-2 anni in Commissione d'Europa, la madre ha preso lezioni private quando abitavano in Italia del Nord, oltre a un corso di base di 6 mesi in Finlandia, prima della partenza. Le lingue usate sul lavoro dal padre sono soprattutto l'inglese e lo spagnolo, anche se ci sono colleghi italiani con cui parla l'italiano ogni giorno. La madre ha un'occupazione lavorativa legata a un datore di lavoro finlandese, che svolge in casa, inoltre ogni giorno usa espressioni di italiano colloquiale per alcune incombenze come fare la spesa, usufruire di servizi, etc.

Ambiente linguistico filiale

Per i figli il cambiamento di Paese di residenza è andato bene: il figlio a due anni non capiva

⁷⁴ Inglese

ancora tanto e alla figlia piaceva la scuola, inoltre ha fatto nuove amicizie.

Il bambino ha cominciato la scuola materna italiana, sua sorella ha frequentato la Scuola Europea⁷⁵. La Scuola Europea è diretta a tre gruppi diversi: 1) figli dei funzionari delle istituzioni europee (per i quali è gratuita) 2) soci e 3) altri; inoltre essa comprende anche il ciclo di scuola materna ma a causa della distanza da casa, i genitori hanno deciso di non sovraccaricare un bambino così piccolo. I genitori avrebbero potuto scegliere anche una scuola italiana, ma hanno appreso pareri negativi sulla formazione di base della scuola italiana. Nella scuola europea c'erano anche lezioni di lingua finlandese e i genitori hanno pensato che la conoscenza dell'inglese, lingua globale, sarebbe stata molto utile in futuro.

In Finlandia i figli vivevano in un ambiente linguistico finlandese, a Helsinki. Al momento dell'intervista la famiglia stava partendo per la Finlandia, dove avrebbe trascorso un mese.

Uno shock si è avuto quando la famiglia è tornata in Finlandia, dopo 4 anni passati in Italia: la madre era intenzionata a non voler andare più all'estero, soprattutto in Italia, perché ha vissuto la frustrazione di stare a casa da sola, ma una volta trasferitasi, con la famiglia a Roma, anche la sua quotidianità si è arricchita di attività significative.

Il figlio aveva 6 anni quando la famiglia è tornata in Finlandia, dove ha frequentato il ciclo prescolastico: notevole è che in Finlandia tutto era facilissimo (soprattutto per quanto riguarda la lingua) per i figli. Comunque la nuova partenza non è stato un problema, nonostante il parere dei genitori. Per il bambino il ritorno in Italia è stato più difficile, visto che doveva imparare una nuova lingua, l'inglese, e aveva dimenticato in parte l'italiano imparato in Italia, durante un anno trascorso in Finlandia, anche se qui un babysitter italiano frequentava la famiglia circa una volta a settimana. Per la bambina è stato difficile costruirsi di nuovo delle amicizie.

9.2.6 Famiglia 6

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M6	Madre	47	Finlandia centrale	Laurea	Arredatrice	finlandese standard	Tedesco – Inglese Italiano Svedese
P6	Padre	47	Italia (Roma)	Accademia militare	Pilota	italiano	Inglese + Spagnolo -
FO6	Figlio	8	Italia	Scuola italiana	Alunno	Finlandese e italiano	Inglese -
FA6	Figlia	2	Italia				

La famiglia 6 è composta da madre finlandese, padre italiano, due bambini: il maschio aveva 8 anni all'epoca dell'intervista, la bambina 2 anni. I genitori si sono incontrati in aereo, nel 1996, viaggiando per la Finlandia: il padre stava andando in vacanza prima di partire – per

⁷⁵ Per maggiori informazioni in inglese v. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>.

motivi di lavoro – per gli Stati Uniti, per un periodo di tre anni e mezzo. L'uomo, accompagnato da un suo amico, aveva scelto la Finlandia per caso. Dopo un certo periodo di frequentazione, la donna si è trasferita negli Stati Uniti con il futuro marito. Nel 1999 i genitori si sono trasferiti in Italia per motivi di lavoro del padre e un anno dopo nella Capitale, città d'origine dello stesso.

La madre ha studiato l'italiano solo dopo l'arrivo in Italia. I genitori parlavano tra loro inglese, all'inizio del loro rapporto, ma nel 2001 hanno scelto di comunicare in italiano. La donna ha imparato l'italiano abbastanza lentamente, visto che molti conoscenti parlavano inglese con lei all'inizio, anzi la stessa è del parere di non essere tanto dotata per le lingue. La lingua della comunicazione familiare è l'italiano. A volte la madre parla finlandese con i figli anche se tutti i membri della famiglia sono presenti: visto che il padre è spesso fuori casa per lavoro, ci sono spesso giorni in cui si comunica soltanto in finlandese.

Ambiente linguistico filiale

I bambini sono sempre stati accuditi a casa dalla madre, la famiglia non ha avuto una bambinaia. Il bambino è rimasto a casa con la madre fino all'età di quasi 3 anni, quando ha cominciato la scuola materna italiana. Con la bambina i genitori hanno pensato di fare allo stesso modo.

Appena prima del tempo dell'intervista, il padre aveva passato quasi un anno a casa: durante questo periodo il livello di padronanza del finlandese del figlio è sensibilmente peggiorato, per aver parlato così tanto italiano insieme. Delle conoscenze linguistiche della figlia non si sa ancora molto, se non che capisce tutto in finlandese (la madre lo nota, per esempio, quando chiede dove sono parti del corpo come il naso, la bocca, etc.). Secondo la madre il figlio, alla stessa età in cui era la bambina all'epoca dell'intervista, parlava di più, forse perché la donna gli leggeva favole e altro in finlandese, mentre adesso, con due bambini, non trova tempo a sufficienza per questo tipo di attività.

La figlia è accudita in casa dalla madre: ha cominciato a parlare di più in italiano, probabilmente perché – a detta della madre – suo fratello parla più italiano che finlandese con lei. Durante l'intervista alla madre non sono venute in mente le parole che la figlia dice in finlandese.

Il bambino parla a volte al telefono con la nonna materna, che va a trovare la famiglia in Italia in genere una volta all'anno; altri parenti finlandesi lo fanno più spesso, varie volte in un anno. Il figlio ha cominciato la "scuola finlandese" l'autunno precedente il tempo dell'intervista: anche se quest'attività si svolge una sola volta a settimana, il bambino si è assentato molte volte per gli allenamenti di calcio, ritenuto più interessante.

9.2.7 Famiglia 7

Riferimento	Membro	Età	Origine	Educazione	Professione	Madrelingua	Altre lingue
M7	Madre	40	Finlandia orientale	Laurea magistrale	Insegnante di lingue	Finlandese	Svedese Inglese Francese Italiano Giapponese Tedesco
P7	Padre	48	Italia, di Roma	Dottorato	Geologo	Italiano standard	Francese Finlandese +
FA7	Figlia	10	Stati Uniti	Scuola italiana	Alunno	finlandese	Italiano Inglese -
FO7	Figlio	7	Italia	Scuola italiana	Alunno	finlandese	Italiano

La famiglia 7 è composta da madre finlandese e padre italiano, con una bambina di 10 anni e un bambino di 7. I genitori si sono incontrati in Finlandia nel 1990, all'università, dove il padre stava frequentando la scuola di dottorato. L'uomo ha passato in Finlandia 7 anni, imparando bene il finlandese, mentre la madre ha studiato francese e inglese, oltre a un po' di italiano, all'università. I genitori hanno iniziato a convivere già in Finlandia, poi si sono trasferiti in Giappone per 3 anni, da lì negli Stati Uniti per un anno, infine a Roma, verso la fine del 2001, per motivi di lavoro del padre. L'Italia non era una scelta ovvia, eppure la madre ritiene che, pur potendo restare negli Stati Uniti e trasferirsi di volta in volta in altri Paesi per brevi periodi, la "lunghezza" dei giorni lavorativi, che avrebbe portato alla mancanza dell'input finlandese e le caratteristiche delle città, non molto adatte ai bambini, hanno spinto la famiglia a lasciare gli Stati Uniti, anche per motivi economici (scuole private, ragazze au-pair etc.).

Quando i genitori si sono incontrati, parlavano inglese tra loro, ma ormai la lingua della comunicazione familiare è un misto di finlandese e italiano: quando tutta la famiglia è presente la madre parla finlandese, il padre italiano, i figli non sempre fanno scelte linguistiche determinate, ma spesso cambiano codice.

Ambiente linguistico filiale

Secondo la madre i figli non sono bilingui *fifty-fifty* (espressione usata dalla genitrice), visto che durante il periodo della scuola e nel tempo libero sui bambini è stata dominante la lingua italiana. Secondo la madre, sulla figlia questa dominanza si vede meno che con il figlio, che ritiene più pigro della sorella, supponendo che faccia finta di non saper molto, per non doversi "sforzare" più di tanto. La madre ricorda inoltre che bisogna prendere in considerazione il fatto che la figlia non è nata in Italia e che capiva meglio il finlandese che l'italiano (anche se il padre parlava italiano con la figlia quando è nata, pur non passando molto tempo a casa) già all'età di un anno e mezzo; inoltre diceva anche alcune parole in inglese. Il figlio è invece nato in Italia. La famiglia non ha avuto una bambinaia, solo qualche babysitter occasionale.

I figli hanno frequentato l'asilo nido in lingua italiana tutti e due, a cominciare dai 2 anni di età, ma il figlio restava mezza giornata a casa fino all'età di solo 3 anni, mentre la figlia lo ha fatto fino all'età scolare, passando molto più tempo a casa con la madre. I figli frequentano la

scuola italiana.

I figli hanno frequentato anche la scuola finlandese, dove hanno incontrato altri finlandesi: al momento dell'intervista non ci andavano più, per i troppi impegni, e perché erano stanchi della situazione conflittuale che si era creata nella "scuola finlandese". I genitori vorrebbero però che il bambino tornasse alla scuola finlandese, se avessero più tempo.

La madre ha ricordato di non aver letto molto sul bilinguismo, ma ha citato un libro in cui si asseriva che in tenera età i bambini non sanno tradurre: la donna ha fatto una prova con la bambina, che all'età di 3 anni sapeva bene, per esempio, come indicare un oggetto comune (le calze) in italiano. La madre nota che la figlia ha capito molto presto di saper parlare due lingue, all'età di 2 anni circa.

9.3 Tipologia delle famiglie

Tutte le famiglie intervistate fanno parte di due categorie: le **famiglie che emigrano per motivi di lavoro**⁷⁶ (di un genitore o di entrambi), oppure le **famiglie miste**. Sei delle persone intervistate hanno confermato che il motivo per cui si erano trasferite a Roma era il lavoro (del padre o della madre, per la famiglia 3 gli studi della madre). Inoltre, in due famiglie una delle motivazioni era che la Capitale era la città d'origine del padre della famiglia, tre famiglie avrebbero potuto scegliere anche un altro Paese per il lavoro, ma hanno scelto di venire in Italia, visto che era un Paese più tranquillo (rispetto ad altri), dove hanno potuto trovare una città più adatta per i bambini; la famiglia 5 ha cercato attivamente lavoro dall'estero. Così, ogni famiglia ha scelto volontariamente di venire in Italia: anche se le motivazioni per integrarsi nella cultura del Paese "accogliente" possono variare soprattutto da quelle meno forti per le famiglie multiculturali che lavorano per ditte internazionali, alle famiglie che sono tornate nella città d'origine di uno dei genitori, nessuna famiglia è stata obbligata a venire a Roma, il che ovviamente fa crescere la motivazione nella scelta del multilinguismo (incluso l'italiano).

Per quanto riguarda lo shock culturale dovuto al cambio di ambiente, non succede necessariamente al momento della trasferta verso il nuovo, ma anche quando di torna al Paese d'origine, come si legge di seguito:

*oli siellä semmonen pointti mitä ei ollu tullu sillo vielä ajatelleeks et useimmiten se ulkomaille muutto sinällään ei oo mitenkään hankalaa mut se sieltä paluu voi olla. Sitä nyt ei ollu mä en ollu sillo tullu ajatelleeks niinku se sitte oliki*⁷⁷ (P5).

9.4 Scelta del bilinguismo

Tutte le persone intervistate erano d'accordo con De Houwer,⁷⁸ secondo cui la scelta non è in realtà tale: il bilinguismo si verifica naturalmente quando una coppia mista ha dei figli. Per le famiglie intervistate era importante il fattore della naturalezza: i genitori possono parlare ognuno la propria lingua madre con i propri figli, per poter trasferire la propria cultura e dare

⁷⁶ Si veda il paragrafo su *famiglie bilingui*.

⁷⁷ C'era [nella letteratura] una cosa importante che non si pensava a quell'epoca, che normalmente non è la trasferta all'estero che è difficile ma il ritorno. Era una cosa che non pensavo a quel tempo ma era proprio così.

⁷⁸ Si veda il sottoparagrafo sulle *Motivazioni per scegliere il bilinguismo*.

la possibilità ai figli di comunicare con i parenti. Le citazioni seguenti, di quanto detto dalle madri, dimostrano come la scelta del bilinguismo non si ponesse, in realtà:

*se oli ihan itsestään selvä asia, se ei ollut mikään valinta. Ja se itsestään selvä asia muuttui, sitten tietyksi keskusteltiin yhdessä läpi, että minkä takia se oli tärkeä asia ja P1 oli vahvasti sitä mieltä, että se on tärkeää että FO1 puhuu molempien vanhempien äidinkieltä*⁷⁹(M1).

*ei mulla oo koskaan tullu mieleenkään ettei me puhuttais omaa omaa äidinkieltä siis ei koskaan oo tullu mä en oo yhtään niinku miettinytkää ettei lapset muka oppis sitä tai muuta. (...) kieli on osa kulttuuria että se musta se on hirvittävän tärkeää että et lasten isä puhuu heille espanjaa jolla niinkun ja nimenomaan meksikon espanjaa, sitä omaa espanjaa ja sillä tavalla niinku välittää sitä omaa kulttuuria lapsilleen ja minä taas sitä omaa (...). Mut ei o tullu mieleenkään ettei me puhuttais*⁸⁰(M2).

Ei tääl o kukaan me ollaan liian itsepäisiä siks me puhutaanki niin typerästi siis mä puhun suomee ja P7 vastaa mulle siihen italiaks ja mä puhun suomee ei meistä kukaan oo valinnu yhtään mitään (M7).⁸¹

I genitori hanno nominato anche gli effetti positivi della conoscenza delle lingue e culture che studiamo più dettagliatamente più tardi in questa parte analitica della tesi di laurea.

9.4.1 Atteggiamenti di parenti e amici

Come abbiamo visto nella parte teorica,⁸² spesso gli atteggiamenti critici da parte dell'ambiente circostante possono creare nei genitori dubbi sulla scelta del bilinguismo. Le famiglie intervistate non hanno incontrato atteggiamenti negativi, ma piuttosto curiosità e apprezzamento, come testimoniato per esempio dalla madre della famiglia 2:

*siis sillä tavalla on niinkun otettu siitä et 6-vuotiaana osaa neljää kieltä et se on tietenkin ja se on erikoinen tapaus muutenkin vaikka kansainvälisessäkin ympäristössä [con la figlia minore] kaikki on niinku hyvin ja silleen otettu tästä mut ei koskaan oo laitettu silleen kyseenalaseks ettei se olis hyvä että lapset osaa montaa kieltä*⁸³(M2)

In maniera simile si esprime anche la madre della famiglia 4:

*Nii, se kieli kieliasia on hirveesti ihailua herättää että et miun kasvuympäristö on ollu semmonen että siinä on jo se että mie puhun hyvin englantia ni seki on jo ihailun aihe ja sitte että lapsi puhuu kolmea kieltä [parla alla figlia] niin totta kai se on valtavasti ihailua et miten mahtavaa et miten se voiki oppia tuolla tavalla*⁸⁴. (M4)

⁷⁹ Era una cosa ovvia, non era una scelta. P1 credeva fortemente che è importante che FO1 parli la lingua madre di ognuno dei suoi genitori.

⁸⁰ Non ci è mai venuto neanche in mente che non parlassimo la nostra lingua madre, non ho mai pensato che le figlie non la apprendessero. (...) la lingua è una parte della cultura e secondo me è molto importante che il padre parli con le figlie spagnolo e soprattutto lo spagnolo del Messico, il suo spagnolo, così trasmette la sua cultura alle figlie e io invece la mia (...). Ma non mi è mai venuto in mente di non parlare.

⁸¹ Noi siamo troppo testardi e per questo parliamo così stupidamente, allora io parlo finlandese e P7 mi risponde in italiano e io parlo finlandese, nessuno ha scelto niente.

⁸² Si veda il sottoparagrafo sulle Motivazioni che spingono a rinunciare al bilinguismo.

⁸³ Così sono impressionati dal fatto che all'età di 6 anni parla quattro lingue, è una cosa speciale anche nell'ambiente internazionale, [con la figlia minore] tutto va bene, anche se impressionati, non hanno mai messo in discussione che non sia una cosa positiva che le figlie parlano diverse lingue.

⁸⁴ Questa cosa delle lingue fa nascere tanta ammirazione, già il fatto che io vengo da un certo ambiente che è

Il sostegno della famiglia è importante e alcune madri hanno menzionato anche i soggiorni di media lunghezza da parte delle nonne finlandesi, in Italia. La madre della famiglia 7 spiega che i suoi genitori non vanno spesso in Italia per motivi di età, ma parlano spesso con i nipoti:

*mun äiti on hyvin innostunu siitä et nää osaa kahta kieltä mut mun mielestä se on jo vähän vanhuudenhöperryttää mun mielestä se on siis näähän elää normaalia elämää, ei se oo mikää ihmeelline niinku extra-homma, se on niille ihan normaalia elämää mitä täs eletää*⁸⁵. (M7)

Secondo i bambini le altre persone a volte sono un po' sorprese di sentirli parlare anche il finlandese, ma non hanno incontrato atteggiamenti negativi.

Alcuni genitori hanno ricordato che il bilinguismo a scuola non ha causato problemi né atteggiamenti negativi, finché non ci sono state mancanze di rendimento: nel caso però ci fossero problemi, gli insegnanti tendono ad accusarne subito (anche) il bilinguismo.

I parenti e gli amici della famiglia 3 si erano già abituati al fatto che la famiglia abitasse in Italia, ed erano felici che la madre avesse una borsa per poter continuare a studiare. La famiglia d'origine è lontana, ma ci sono spesso visite incrociate delle due compagini, nei due Paesi. Secondo la figlia, altre persone (per esempio quelle che incontra al supermercato) non si sorprendono se la famiglia parla finlandese.

Anche gli amici della famiglia 5 erano molto entusiasti quando la famiglia si è trasferita in Italia, ma i parenti erano addirittura terrorizzati:

*vanhemmillä on aina huoli lapsistaan ja sitte ku ei tunne tämmösiä ympyröitä nii sitte ehkä ajattelee et se on jotenki vaarallista tai vaarallisempaa ku se Suomessa olemine sekä niinku meille et heijän lapsenlapsilleen elikä meidän lapsille mut eihän se tietenkää nii oo sitte ku (...) nii, emmä ny tiä /ehkä ne nyt vähän luottavaisempii saattaa olla nytte ku ne on nähny et hengissä täällä kuitenkin toista vuotta ollaan oltu et*⁸⁶. (M5)

I nonni si sono tranquillizzati quando hanno visto che i nipoti parlano ancora bene il finlandese, solo sono un po' tristi per il fatto che si vedono così raramente.

La figlia spiegava che visto che hanno un "aspetto straniero" e parlano tra loro finlandese, molti italiani si rivolgono loro in inglese, ma quando rispondono in italiano capiscono che sanno anche quella lingua.

*mutta ehkä ne joskus esimerkiks ku me puhutaan niille italiaa sit ne puhuu meille italiaa sit joskus ne vaihtaa englantiin ehkä ne haluu harjotella tai ehkä ne vaan luulee ettei me osata niin paljon, me ei olla ihan varmoi miks se tapahtuu mutta tota ei ne korjaa kyllä me saatetaan kyllä korjata toisia jos me sanotaan väärin [risata]*⁸⁷. (FA5)

oggetto d'ammirazione, il fatto che parlo bene inglese e poi il fatto che la figlia parla tre lingue [parla alla figlia], ovviamente c'è tantissima ammirazione, che bello che riesce a capire in quel modo.

⁸⁵ Mia madre è molto entusiasta del fatto che questi parlano due lingue ma secondo me è già un po' effetto della senilità perché secondo me questi vivono la vita normale, non è una cosa speciale o extra, per loro la vita normale che viviamo.

⁸⁶ I genitori sono sempre preoccupati per i loro figli e poi quando non conoscono come stanno le cose qua e forse pensano che è pericoloso o più pericoloso che stare in Finlandia (...) forse adesso hanno più fiducia visto che hanno visto che siamo ancora vivi dopo due anni.

⁸⁷ Ma forse a volte per esempio quando noi parliamo italiano con loro, loro ci rispondono in italiano ma a volte

9.4.2 Il finlandese

Molte persone intervistate hanno affermato che in realtà il finlandese non è una lingua molto “utile” in Italia o nel mondo⁸⁸ e può essere che i bambini la dimenticheranno, prima o poi. Secondo la madre della famiglia 6, il bilinguismo è comunque un regalo perché così i figli imparano senza fatica una lingua (in questo caso il finlandese) che può essere utile in futuro – se andranno a studiare o a lavorare in Finlandia – cosa su cui è d’accordo anche la madre della famiglia 4:

*siihen liittyy semmonen isompi kuvio että haluu sen niinku sen Suomen kulttuurin ja kotimaan niinku tarjota semmosena kun sen niinku niinkun parhaimmillaan pysty että kun ei asuta Suomessa eikä ehkä tulla koskaan pysyvästi asumaankaan Suomessa mut silti haluu tarjota sille lapselle sen mahdollisuuden että jos hän haluaa joskus mennä kotimaahansa, tähän Suomen kotimaahan ni sitten se kieli oikeestaan tarjoo sen mahdollisuuden ja avaa sen oven ihan eri tavalla*⁸⁹.(M4)

L’importante è anche la dimensione culturale della lingua:

*kielet menee niin paljon syvemmälle ku me ite ymmärretään elikkä se kieli kuitenkin on siellä ja kielihän ei oo vaan kieli vaan kieli on vaan tapa ilmasta jotain paljon monimutkasempaa ja syvempää joka on kulttuuria, tavat ja ja etiikka ja mitä kaikkee niihin kuuluu*⁹⁰.(M1)

*se ei oo pelkkä se kieli vaan koko se niinkun koko se systeemi joka sen kielen kautta välitetään*⁹¹, *kulttuuriarvot öö niinkun se niinkun koko. Et sen takii se on hirveen tärkeä. Sen takia mun mielestä on hirveen kiva et esimerkiks suomikoulu on olemassa täällä.* (M2)

9.4.2.1 Il finlandese e i bambini

Tranne i bambini più piccoli, che non hanno risposto alla domanda sulla lingua madre (FA4), oppure lo hanno fatto indicando il nome della madre (FA2.2), sei bambini hanno indicato il finlandese come lingua madre, uno il finlandese e l’italiano e, sorprendentemente, il figlio della famiglia 5 ha risposto che la sua è *forse* l’inglese (probabilmente faceva confusione con la “lingua madre” che si studia a scuola).

I bambini bilingui hanno asserito che il finlandese si può utilizzare a casa, con la madre, e in Finlandia con gli amici e i parenti. Il figlio della famiglia 1 ha ben espresso la sua flessibilità con le lingue: *Se è finlandese parlo finlandese. Ma se è italiano, italiano. Di che paese è, è. Ma se conosce una lingua, se parla una lingua che io non so, eh se sa una lingua che io so gli parlo quella* (FO1). Riguardo alla questione di quale sia un altro ambito in cui può utilizzare il

cambiano in inglese, forse vogliono praticare o pensano che non sappiamo così tanto, non siamo sicuri perché succede ma loro non ci correggono mai noi possiamo correggere tra l’altro se noi parliamo nel modo sbagliato.

⁸⁸ [E]i tääl oo yhtään mitään hyötyä suomenkielestä. Ja hyvin vähän maailmallakaan on hyötyä suomen kielestä.

⁸⁹ Visto che non viviamo in Finlandia e magari non ci vivremo mai stabilmente, ma comunque si vuole offrire al figlio la possibilità, se un giorno volesse andare nel suo Paese d’origine, in questo Paese d’origine finlandese, è così che la lingua in pratica offre una possibilità e apre le porte in una maniera totalmente diversa.

⁹⁰ Le lingue vanno molto più in profondità di quello che riusciamo a capire noi stessi quindi la lingua è là e la lingua non è solo una lingua ma la lingua è un metodo di esprimersi, qualcosa di molto più complicato e profondo, che è cultura, abitudini e l’etica, e tutto ciò che fa parte di quelli.

⁹¹ Non è solo la lingua ma il sistema totale che si trasmette tramite la lingua.

finlandese, il bambino offre varie possibilità: *C'è, non lo so, in Italia e in Finlandia. E qualche volta anche in Scozia, beh, quasi dappertutto* (FO1). Anche la figlia della famiglia 7 risponde prima che non esista un altro posto dove utilizzare il finlandese, oltre che in Finlandia, ma poi aggiunge che se incontra un altro finlandese, parla finlandese.

La maggior parte dei bambini hanno confermato di capire se gli adulti finlandesi parlino finlandese tra loro, persino i bambini che avevano difficoltà nel capire le domande o nel produrre risposte in finlandese, durante l'intervista. Richiesti se gli adulti correggano la lingua dei bambini, rispondevano che a volte succede, pur non sapendo citare esempi di come, oppure che non vengono corretti. Anche in questo caso bisogna prendere comunque in considerazione la naturalezza del bilinguismo dei bambini, come dimostra l'affermazione della figlia della famiglia 4 che, richiesta se capisca bene il finlandese quando gli adulti parlano tra loro, ha scosso negativamente il capo, ma quando le è stato chiesto della "scuola finlandese" e se capisse il finlandese della maestra, ha risposto che lo capisce benissimo, visto che lo parla!⁹² Possiamo interpretare questa apparente contraddizione pensando che la bambina sia rimasta sorpresa perché le erano state poste domande lapalissiane.

I bambini più grandi hanno poi collegato il vantaggio del bilinguismo con le future professioni da loro preferite (insegnante, pilota, medico, calciatore), come dimostra per esempio la figlia della famiglia 5 *tietty ku osaa kieliä ni se avaa vähän enemmän mahdollisuuksii, voi mennä eri maihin töihin ku osaa kieliä*⁹³. (FA5) La bambina dice che potrebbe andare a lavorare per esempio negli Stati Uniti o in Inghilterra, visto che parla inglese, oppure in Italia, e visto che l'italiano è una lingua che deriva dal latino, potrebbe imparare anche, per esempio, lo spagnolo, senza grandi difficoltà, poi trasferirsi in Spagna per lavoro. Alcune professioni (pittore, vigile del fuoco) erano in questione quando si parlava dei vantaggi del bilinguismo ma per i bambini più piccoli i vantaggi futuri erano piuttosto concreti, per esempio legati al desiderio che da grandi volessero avere un cane.

9.5 Bilinguismo = "semilinguismo"? ⁹⁴

La madre della famiglia 1, come anche altri intervistati, conferma che l'affermazione e l'idea vecchia che il bilinguismo equivallesse a una forma di "semilinguismo", è un ragionamento antico. Secondo la madre della famiglia 1, una madre parla automaticamente la sua lingua con suo figlio, come anche un padre, visto che la lingua madre ha un significato più profondo: per fare un esempio, soprattutto le parole che indicano emozioni hanno un significato diverso quando vengono dette nella nostra lingua. Secondo la madre questo fattore è molto più importante rispetto al fatto che l'espressione linguistica del bambino potrebbe svilupparsi un po' più in ritardo comparando con i monolingui, e anche la lingua del Paese dove il bambino vive può essere appresa in ritardo, quando ci sono due o più lingue "a casa".

⁹² *Ymmärrän hyvin, minä puhun suomea!* (FA4)

⁹³ *Certo quando si conoscono delle lingue, ci sono più possibilità, si può andare a lavorare in un altro Paese quando si conoscono le lingue.*

⁹⁴ Mi riferisco qui alla questione delle "lingue al 50%", illustrata in precedenza nella parte teorica della tesi.

Le madre delle famiglie 4 e 6 ricordano che è importante prendere in considerazione l'input che i bambini ricevono:

*jos sie puhut montaa kieltä sekasin ni sittehä se on se kieli minkä se lapsi oppii, miun mielestä, mulla nyt ei oo sillee niinku silleen siitä tieteellistä näyttöä mut voisin ajatella et jos se kieli opitaan niinku matkimalla ni sitä kieltähä se on*⁹⁵. (M4)

Secondo la madre della famiglia 7 bisogna prendere in considerazione anche i problemi linguistici o dello sviluppo e in questi casi il bilinguismo non sarebbe necessariamente la scelta migliore.

9.6 Acquisizione del linguaggio e sviluppo cognitivo

Molti genitori hanno confermato che secondo quello che avevano letto sul bilinguismo, veniva fuori spesso l'idea che il bilinguismo significa che i loro figli avrebbero cominciato a parlare più tardi della media. La madre della famiglia 6 scherzando diceva che il motivo dev'essere il fatto che un bambino bilingue deve raccontare tutto due volte ed è ovvio che ci metta il doppio del tempo, anche se ha confermato che suo figlio ha cominciato a parlare molto presto e l'uso delle lingue era molto fluente già all'età di due anni. Anche le madri delle famiglie 1 e 4 hanno dichiarato che i loro figli hanno cominciato a parlare molto presto⁹⁶:

*mä luulin tosiaan et FO1 rupee tosiaan puhuu vasta sitten joskus 4-vuotiaana suurin piirtein ni mä yritin orientoituu siihen ja kaikki koko sukua valmistelin siihen että tää poika ei nyt sitten sano mitään sanaa ennenku se on vasta 4 ku me ollaan sekotettu sen pää kahella kielellä mutku se rupees puhumaan ni kaikki oli ihan et voi kauheeta mitä nyt tuli joku virhe*⁹⁷ [ridendo] (M1).

Le madri delle famiglie 1 e 6 notavano che nonostante il forte input del finlandese, le prime parole dei loro bambini erano dette più che altro in italiano:

*Jostakin kumman syystä hän kyllä ehkä enemmän sanoo niitä italian italiankielen alkeita että niinku cavallo, vallo, qualcosa mitä jotakin semmosta nyt mullakin meinas kääntyy italiaan sieltä mä niinku huomaan et hän yrittää ehkä enemmän sanoo niitä suom..italiankielen sanoja mut se saattaa taas johtua siitä et isovelji puhuu enemmän italiaa hänen kanssaan.*⁹⁸ (M6)

Solo le madri delle famiglie 7 e 2 hanno ricordato che i loro figli hanno cominciato a parlare piuttosto in ritardo.

⁹⁵ Se tu parli un misto di molte lingue, è la lingua che il bambino acquisisce (...), potrei pensare che se la lingua viene imparata imitando, (la lingua mista) diventa la lingua imparata.

⁹⁶ Si veda il paragrafo sulla Produzione delle parole.

⁹⁷ Ho avvertito tutta la famiglia che questo figlio non dirà neanche una parola prima dei 4 anni visto che gli abbiamo confuso la testa con due lingue ma quando ha cominciato a parlare tutti erano a dire aiuto! ma come!, c'è stato un errore [ridendo].

⁹⁸ Per qualche strano motivo lei ha cominciato a parlare piuttosto in italiano, dicendo cose tipo cavallo, vallo, qualcosa che di quel tipo adesso anch'io quasi ho cambiato in italiano così io noto che lei cerca di dire piuttosto le parole in fin... italiano ma il motivo può essere che il fratello più grande parla più spesso italiano con lei.

9.6.1 Interferenze e livello di bilinguismo

La madre della famiglia 1 aveva letto attentamente quanto scritto sul fatto che l'*input* dato dal genitore può avere un'influenza sulla produzione linguistica di un figlio bilingue:

tänkin mä olin luku huolellisesti että sillon ennen ku tätä kaksikielisyyttä että ne ei-äidinkieltä puhuvat ei sais käyttää sitä toista kieltä koska se voi vaikuttaa siihen lapsen kielen oppimiseen eli mä sanoin P1, muistan alussa, et älä aina käytä et ei saa puhuu sä et saa puhuu sitä sun vähää suomea FO1 koska muuten FO1 menee sekasin koska sä oot se italian kieltä puhuva vanhempi⁹⁹ (M1).

Per quanto riguarda la questione delle interferenze, la maggior parte dei bambini ha detto di non sapere se sia capitato loro di mescolare due lingue nella stessa frase, oppure hanno confermato che questo cambiamento di codice non succede loro. Nel discorso fatto dal figlio della famiglia 1, per esempio, che non sapeva dire se gli capitasse oppure no, apparivano alcune interferenze: *Eh... o se non c'è mamma eh io porto sempre sanakirja¹⁰⁰ ma se non c'è mamma guardo da lì se c'è vado a chiedere la mamma.*(FO1); oppure si avvertiva un'interferenza strutturale da parte dell'altra lingua *minulla on¹⁰¹ seitsemän ja puol vuotta.*(FO1)

Un esempio divertente della comprensione ce lo offre la figlia della famiglia 3, che rispondeva al padre di non essere piccola quando il padre le chiedeva, in ascensore, se volesse fare il *pikkolo*.¹⁰²

Con la figlia della famiglia 4 si notava, durante l'intervista, come non usasse diverse lingue nello stesso discorso, il che accadeva spesso agli altri bambini: anche se questi escludevano l'esistenza di interferenze nella loro produzione linguistica, poteva succedere che costruissero delle frasi che l'intervistatrice (di madrelingua finlandese) non riusciva a capire, come la seguente: *Tai kun olen tunnissa niin kerron Suomessa on tää kun pyytää että pitää tehdä semmosia fraaseja ja minä kirjoitan Suomessa on tämmösiä italia.* (FO6)

L'opinione comune degli intervistati era comunque che le interferenze fossero pochissime oppure insignificanti. Mi ha sorpresa in parte il fatto che le madri delle famiglie 2 e 4, che si muovono in presenza di due lingue parlate in casa, in un ambiente dominato da una terza lingua, confermassero come per le loro figlie le "separazioni" tra le lingue fossero molto chiare, che non ci fossero interferenze e che le bambine normalmente rispondessero nella lingua con cui ci si rivolge loro, tranne che in casi speciali. La madre della famiglia 2 ha affermato inoltre che per la figlia maggiore è molto chiara la differenza tra il finlandese, l'inglese (la lingua studiata a scuola) e lo spagnolo, come anche per la figlia minore, che a volte fa piccoli errori: jos täytyy sanoo vaikka nuestra ni se sanoo nostra tai jotain tämmösii näi pienii juttui mutta hänellekin on ihan selvä et isi ei puhu italiaa vaan isi puhuu espanjaa¹⁰³. (M2)

⁹⁹ Anche questo avevo letto attentamente, prima che c'era questo bilinguismo, che i parlanti non-madrelinguisti non dovrebbero utilizzare quell'altra lingua perché può influenzare l'apprendimento del linguaggio del bambino e così ho detto al P1, mi ricordo all'inizio, che non puoi utilizzare il poco finlandese che conosci al FO1 perché altrimenti FO1 diventa confuso perché tu sei il genitore che parla italiano.

¹⁰⁰ Vocabolario.

¹⁰¹ Registriamo un uso erraneo del verbo *avere* per l'espressione dell'età in finlandese.

¹⁰² Portiere.

¹⁰³ Se c'è bisogno di dire per esempio nuestra, lei dice nostra o qualcos'altro, piccole cose, ma anche per lei è chiarissimo che il padre non parla italiano ma spagnolo.

Secondo la madre della famiglia 2 la mancanza di interferenze può essere causata dalla differenza tra le lingue (in questo caso il finlandese e lo spagnolo), mentre dice che non sa quale possa essere la situazione in presenza di due lingue dello stesso ceppo. Secondo sua figlia le interferenze possono verificarsi di tanto in tanto: *No koska mä koska mä koska mun isi on meksikolainen ja mä kans osaan puhuu espanjaa ni se vaan tulee mun mieleen.*¹⁰⁴ (FA2) La figlia maggiore ha mostrato di sapere che questo succede anche alla sorella.

La madre della famiglia 7 ha confermato che nella produzione linguistica dei bambini ci sono continuamente interferenze; secondo sua figlia, questo avviene soprattutto nei casi in cui non conosce una parola in finlandese, per questo usa la parola corrispondente in italiano. Il figlio ha affermato che a volte risponde alla madre in italiano piuttosto che in finlandese, perché questa lingua è più facile, cosa che la madre conferma, aggiungendo che secondo lei il motivo principale di questo comportamento risiede nella pigrizia del bambino, ricordando poi che la conoscenza del lessico dell'italiano, da parte dei figli, è migliore che per il finlandese, visto che mancano – per esempio – gli usi di frasi idiomatiche non correnti nelle situazioni domestiche.

Anche la madre della famiglia 6 ha confermato che l'italiano, la lingua dell'ambiente esterno, è dominante. Il figlio ha risposto attivamente in finlandese, in un primo momento, per poi smettere: secondo la madre il motivo principale di questo comportamento è da ricercarsi nelle dinamiche scolastiche: nella produzione linguistica in italiano del bambino non ci sono interferenze, ma mentre parla finlandese sente delle parole in italiano, oppure una parola in italiano declinata/coniugata in finlandese. La madre ha riportato quanto detto da amici che sono nella stessa situazione, cioè che il secondo figlio non parla necessariamente così bene il finlandese rispetto al primogenito, cosa che la donna ha verificato anche nel caso della loro bambina.

9.6.2 Bambini e sviluppo cognitivo

Tutti gli intervistati sono d'accordo sul fatto che ci siano influenze positive da parte del bilinguismo, come rilevato da Arnberg (1989) e Oksaar (1992) a proposito di una predisposizione culturale più ampia, di una migliore predisposizione alla riflessione analitica, allo sviluppo intellettuale e ad un atteggiamento di maggiore comprensione verso gli altri.¹⁰⁵ *jos niinkun ihminen tai lapsi jos se osaa useempia kieliä mitkä ikinä kielet ne onkaan ni miusta se on hieno asia et siinä on se hyöty et miun mielestä se ihminen osaa jo ajatella silleen paljon laajemmin asioista ja on jotenki suvaitsevaisempi., osaa kattoo asioita ehkä useemmalta kannalta ku se pystyy niinku niitä asioita käsittelemään useemmalla kielellä et olipa ne kielet mitkä tahansa.*¹⁰⁶ (M4)

La figlia della famiglia 4 aveva un carattere un po' timido, ma la madre spiega che la

¹⁰⁴ Perché mio padre è messicano e io anche so parlare spagnolo e così mi viene solo in mente.

¹⁰⁵ Si veda il paragrafo su *Bilinguismo e sviluppo cognitivo*.

¹⁰⁶ Se per dire una persona o un bambino se conosce più lingue, qualsiasi le lingue sono, così io penso che è una bella cosa, c'è il vantaggio che secondo me quella persona sa già pensare così più apertamente le cose ed è in qualche maniera più tollerante... sa guardare le cose da diversi lati visto che è capace di trattarle in diverse lingue.

conoscenza della lingua dell'ambiente esterno e di altre lingue, ha migliorato la qualità di vita di sua figlia:

vaikka mie en itte italiaa puhu ni kyllä se pitää sinne kouluun jollain keinolla saada et se oppii sitä italiaa ni se FA:n elämänlaatua niinko parantaa niin paljo ja kyllä täytyy sanoa että se on parantanu et se on niin paljon onnellisempi tyttö ja se on niin rento kaikissa tilanteissa et sen ei tarte jännitellä et se osaa niitä kieliä.¹⁰⁷ (M4)

I pregiudizi sul bilinguismo in rapporto allo sviluppo dell'intelligenza, tipici degli anni '60 del Novecento, non sono più attuali oggi, come affermano anche i genitori finlandesi della famiglia 5, sottolineando che la conoscenza di un'altra cultura e delle lingue è una cosa positiva: selvästi niinku huomaa sillee että tuota ni että lapset on niinku minusta kehittyny semmoseen suuntaan että ymmärtää diversiteettiä¹⁰⁸ (P5).

La madre della famiglia 7 vede come molto positivo e stimolante il fatto che lo sviluppo intellettuale dei propri figli possa dipendere anche dal bilinguismo: mä epäilisin et se voi olla myös siitä kiinni et ne on aika siis nopeeälysiä ja nopeetajusia ja totaa mä epäilisin et osaks voi olla että siitä on apua¹⁰⁹ (M7). La madre spiega anche che in un libro che ha letto c'era scritto che in età precoce i bambini non sanno per esempio tradurre delle parole, anche se lei stessa ha fatto una prova con la figlia, che all'età di 3 anni sapeva bene come si chiamano, per esempio, *sukka*¹¹⁰ in italiano. Anche altri intervistati hanno ricordato che i loro figli fungono da interpreti spontaneamente.

Con la figlia minore, la famiglia 3 era dell'idea che le lingue, soprattutto l'inglese nel caso specifico, potrebbero essere utili in futuro. I genitori hanno notato che la figlia assorbe facilmente gli stimoli linguistici che vengono dall'ambiente esterno, che capisce che esistano persone che vengono da Paesi diversi, che quindi parlano e si comportano diversamente (da lei e dai membri del proprio ambiente familiare).

Per quanto riguarda l'identità dei bambini bilingui, il figlio della famiglia 6 ha risposto in modo interessante alla domanda *Cosa di finlandese e cosa d'italiano avete in famiglia*: Isi on italialainen öö äiti on vähän suomalainen ja minä kaksi¹¹¹ (FO6). Anche il figlio della famiglia 1 ha risposto in maniera significativa, quando richiesto di dichiarare che lingua usa con i genitori: per entrambi l'italiano, ma con la madre risponde in finlandese *italiaa* e con il padre *italiano*.

9.7 Problemi

La madre della famiglia 1 ha accennato a due elementi importanti per quanto riguarda la

¹⁰⁷ Anche se io non parlo italiano, c'è bisogno per la figlia di tenerla a scuola così che lei lo impari l'italiano e così la qualità della vita della FA4 aumenterà così tanto e devo dire che è aumentata e che è una figlia molto più felice e rilassata visto che non deve essere nervosa che conosce le lingue.

¹⁰⁸ Chiaramente si nota che i figli sono secondo me sviluppati nella direzione che comprendono diversità

¹⁰⁹ Io penso che possa dipendere anche da quello che sono abbastanza veloci d'intelligenza e di capire e io penso che parzialmente [il bilinguismo] può essere in aiuto.

¹¹⁰ Calzino/i.

¹¹¹ Il papà è italiano mm madre è un po' finlandese e io due.

problematica del bilinguismo: in primis, ha affermato che le risulta di continuare a parlare per sbaglio in finlandese al figlio di cose importanti, in presenza del padre:

se on sellanen tilanne mitä on hirveen vaikee kuvitella itse että miltä tuntuu olla lapsen vanhempi eikä ymmärtää mitä se oma lapsi sanoo ni se on sitä on mun vaikee ihan oikeesti mun empaatteisella mun empaattiset kyvyt ei riitä sen ymmärtämiseen mut tota en mä en tarkota sitä et ymmärtäm... siis ehdottomasti mä ymmärrän sitä asiaa mut mä en osaa kuvitella miltä se tuntuu¹¹². (M1)

Inoltre, ha rilevato che a scuola gli insegnanti a volte mettono in cattiva luce il bilinguismo, senza un motivo:

on ollu helpompi laittaa sinne kakskielisyyden niskaan se syy siitä ongelmasta joka on jossain muualla elikä musta on tullu siis tällanen vähän mä yritän varoa aina näitä et ku mä kuulen sen kakskielisyysasian ni mä yritän on olla objektiivinen mut se ei tietysti aina oo helpoo erityisesti kun on oma lapsi kyseessä¹¹³. (M1)

La famiglia 2 ha trovato prima un po' di difficoltà con la loro figlia minore, visto che ha cominciato a parlare solo all'età di due anni e mezzo circa: secondo la madre il motivo può essere il fatto che ha attraversato grandi cambiamenti per quel che riguarda l'ambiente linguistico. Secondo la figlia maggiore, non ci sono difficoltà nel multilinguismo.

La famiglia 3 si trova a volte in difficoltà per il livello d'italiano, se si devono per esempio spiegare delle cose al telefono, ma in generale se la cavano bene.

Tra i problemi linguistici la madre della famiglia 4 ha ricordato soprattutto la sua incapacità di parlare italiano:

kyl se miuu rassaa aika paljon että mie en tiä opetella mut sit aina laiskuus vähän vaivaa et silleen että nyt FA4 puhuu italiaa ja P4 puhuu italiaa että kyllä se ois meille perheenä niinku enemmän ois paljon rennompaa mahdollisuuksia tehdä juttuja ku mieki puhuisin italiaa ettei tarvis aina niinku kääntää tai pakottaa ihmisiä puhumaan englantia tai muuta¹¹⁴. (M4).

In generale i figli hanno confermato la loro simpatia nei confronti del bilinguismo, di non trovarvi elementi di difficoltà, anche se a volte non ricordano alcune parole, e solo nella famiglia 7 la scelta della lingua causa litighi, visto che secondo la madre il figlio non parlerebbe volentieri finlandese. La donna ha notato però che il problema non è solo relativo alla lingua, ma anche al rapporto con il cibo, con i compiti e con altre incombenze, mentre l'unica cosa che il bambino fa volentieri è giocare. Anche il bambino ha ammesso che a volte ci sono problemi ma non ha saputo dire di che tipo.

¹¹² È una situazione che è molto difficile di immaginare se stessi, come sente di essere un genitore di un bambino e non capire cosa dice il proprio figlio, la mia capacità empatica non è sufficiente per capirlo, ovviamente capisco la cosa ma non so immaginare come ci si deve sentire.

¹¹³ È stato più difficile dare la colpa al bilinguismo di un problema quando il motivo è un altro, quando sento che si tira in ballo il bilinguismo, cerco di avere un atteggiamento neutrale ma non è ovviamente sempre facile specialmente quando si tratta di mio figlio.

¹¹⁴ È abbastanza stressante per me, sarebbe molto più rilassante e possibile fare cose se anch'io parlassi italiano così che non ci sarebbe sempre la necessità di tradurre o forzare persone a parlare inglese o altro.

9.8 Ruolo dei genitori

La famiglia 4 ha trovato testi adeguati che parlassero del bilinguismo, in inglese, come base per la discussione e soprattutto per avere materiale con esempi concreti di altre famiglie bilingui, da usare come supporto:

ja se oli ihan mukava lukee ja tirkistellä muitten ihmisten elämää et miten niillä niinku. Siitä oli paljon apua. Katottiin niitä kirjoja, ei luettu kannesta kanteen mutta selailtiin ja keskusteltiin niistä asioista ni se anto sellasta uskoa että okei, tästä varmaan selvittää¹¹⁵. (M4)

Il ruolo del genitore come fornitore dell'*input linguistico* è cruciale nelle famiglie bilingui, soprattutto se l'*input* di una data lingua è limitato a uno dei genitori.¹¹⁶ L'apprendimento delle lingue richiede sempre molto lavoro e molto tempo e un atteggiamento positivo da parte dei genitori. Tutti i genitori intervistati si sono prodigati per i loro figli e molti avevano infatti interessi per le lingue nel passato, o nel lavoro che svolgevano, hanno vissuto in diversi Paesi nel corso della loro vita e hanno studiato altre lingue, hanno frequentato scuole (anche quelle materne) in cui si usavano/parlavano altre lingue e molti di loro lavoravano per ditte internazionali.

Oltre al ruolo genitoriale, di per sé importante, essi hanno anche dovuto mantenere e supportare l'apprendimento e l'uso attivo di una lingua minore, il finlandese, in un ruolo che non è sempre facile da svolgere:

mä haluan olla mamma vaikka mä oon suomenkielinen ku musta mamma on niin kiva sana ja se oli mä olin ajatellu sen niin että et ainaski FOI ku huutaa mammaa ni sit se ei kuulosta silt et ku se huutaa äitii ni kukaan ei ymmärrä mikä se on et se on kivempi et se on sit niinku tasa-arvon muiden lasten kanssa et sil on kanssa mamma eikä äiti¹¹⁷. (M1)

La madre ha imparato che il bilinguismo non è così facile, ma è pur sempre fruttuoso: se vaatiikin enemmän työtä ku mitä mä oletin alussa että sitä kieltä pitää yllä. / ja tota. Mun mielestä se on ollut kaikki vaan niinku erittäin rikastuttavaa¹¹⁸. (M1)

Il ruolo della madre e del padre della famiglia 2 è trasmettere i valori e le cose buone dal Paese d'origine ai figli tramite la loro lingua, anche se la madre conferma che non è sempre così sicura del suo finlandese, soprattutto perché ha passato molto tempo in un ambiente linguistico diverso. La conoscenza delle lingue ha comunque fatto aumentare la fiducia in se stessi:

mä pystyn periaattessa lähtee vaikka maailmalle yksin ja sitten mä tiedän et mä aina tuun löytään jonkun ihmisen joka ainakin kaks sanaa osaa englantii et se on tuonu semmosen pärjäämisen tunteen et mä pystyn tosiaan pystyn tulee toimeen missä tahansa missä mä oon ku mä osaan muutakin kun suomea tai ruotsia tai jotain tällasia

¹¹⁵ Ed era bello leggere e dare una sbirciata nella vita delle altre persone. Aiutava molto. Guardavamo dei libri e discutevamo del soggetto ed eravamo fiduciosi nel fatto che ce la faremo.

¹¹⁶ Si veda il paragrafo sul Ruolo dei genitori.

¹¹⁷ Io voglio essere mamma anche se parlo finlandese perché secondo me mamma è una parola così bella e io l'avevo pensato così che almeno quando FOI grida "mamma", non si sente perché se lui grida äiti [mamma in finlandese], nessuno capisce cosa vuol dire ed è bello che così è uguale agli altri bambini che lui ha anche la mamma e non äiti.

¹¹⁸ Richiede molto più lavoro di quello che pensavo all'inizio per mantenere la lingua. Secondo me è tutto stato di grande arricchimento.

lähikieliä¹¹⁹. (M2)

La madre della famiglia 4 viene da un ambiente monolingue ma è comunque andata a lavorare all'estero. All'inizio era molto insicura su come sarebbe andata con il bilinguismo, pur sentendosi orgogliosa di venire da un "gruppo linguistico minore":

seki tuo semmosta suvaitsevaisuutta niinku maailmaa ja monikulttuurisuutta kohtaan että edustaa semmosta ryhmää että ei ota asioita niin itsestään selvyytenä et kun kaikki maailmankielet joutuu opettelemaan ja et se on niinku silleen hyöty¹²⁰. (M4)

I genitori della famiglia 5 si sentono finlandesi ma gli italiani non li trattano proprio come totalmente stranieri, per questo prendono il meglio da tutte e due le culture. La famiglia 3 viene presa per "americana" e spesso si rivolgono loro continuamente in inglese, anche se parlano italiano.

La madre della famiglia 6 sente l'importanza del suo ruolo di madre, ritiene importante stare a casa con i figli ed è contenta di avere spesso dei giorni "totalmente finlandesi", in cui il padre lavora fuori città. Per lei vivere all'estero è stata un'esperienza molto positiva, ma una lunga permanenza all'estero può cambiare la personalità: tornando in Finlandia si sente straniera, mentre anche vivendo in Italia non si sente totalmente italiana:

joka paikassa semmonen tunne et oikeastaan on kotona joka paikassa että ehkä se on ihan normaalia mä oon kuullu muidenki sanovan sillä tavalla ja sit se Suomikin on muuttunut siitä lähtien kun on se Suomi on jäänyt taakse ni mut silti onhan internet on muuttanut kaikki koska periaatteessa se yhteys säilyy et joka päivä voit nähdä uutiset et mitä siellä tapahtuu ja kaikki tällaset näin. Onhan se muuttanut hyvin paljon.¹²¹ (M6)

Anche la madre della famiglia 7 cita le sfide parentali e il fatto che per lei è molto difficile lavorare perché deve accompagnare i suoi figli a scuola e nelle varie attività del tempo libero. Non vede nessun vantaggio nel bilinguismo, dal punto di vista personale, avvertendo nel suo ruolo degli elementi di dissidio:

Kielellisesti mä oon kyllä se joka vänkää sen koulun jälkeen ni että tota siis kieltä vaihdetaan koska myös automaattisesti koska mä oon läsnä ni FA7 vaihtaa heti ku se näkee ni se ei puhu mulle italiaa, tämä puhuu mulle italiaa ku se näkee mut.¹²² (M7)

¹¹⁹ In pratica io potrei partire per viaggiare da sola e così so che troverò sempre qualcuno che conosce almeno due parole in inglese e mi ha portato la sensazione che me la cavo in qualsiasi posto dove sono visto che conosco anche altre lingue che solo finlandese o svedese o altre lingue vicine.

¹²⁰ Porta tolleranza verso il mondo e multiculturalismo, anche presentare un gruppo che non prende le cose come lapalissiane, quando c'è la necessità di imparare tutte le lingue del mondo e quello è un vantaggio.

¹²¹ In ogni posto la sensazione che si sente è di essere a casa in ogni posto e che forse è tutto normale, ho sentito anche altri che dicono così e poi anche la Finlandia è cambiata dopo che l'ho lasciata ma c'è anche internet che ha cambiato tutto perché in pratica la connessione rimane e ogni giorno si possono vedere le notizie di cosa succede e tutto così. È cambiata molto.

¹²² Linguisticamente sono io che litigo sempre dopo la scuola che cambiamo la lingua perché anche automaticamente quando sono presente, la FA7 cambia subito quando mi vede non mi parla italiano e questo (fa segno al figlio) mi parla in italiano quando mi vede.

9.8.1 Stimoli linguistici

Secondo Hassinen (2005),¹²³ una formazione più alta e una situazione economica migliore rispetto alla media, permettono di rivolgere maggiore attenzione allo sviluppo linguistico di un bambino, offrendo un numero maggiore di stimoli linguistici. I genitori intervistati per questa tesi di laurea hanno un livello d'istruzione alto e prendendo anche in considerazione le loro professioni attuali, si può considerare la loro classe sociale almeno nel segmento medio-alto.

Inoltre sono importanti la presenza di dvd, libri e compiti in finlandese, il fatto che le famiglie bilingui cercano di andare in Finlandia almeno uno o due volte all'anno e possibilmente di offrire ai bambini la possibilità di soggiornare in Finlandia per più settimane alla volta. Molti genitori cercano anche di viaggiare senza il genitore che parla la lingua "maggiore", per rafforzare ancora di più l'*input* finlandese, oppure lasciano i figli con i nonni per un certo periodo.

Dal punto di vista linguistico, secondo la madre della famiglia 2, i viaggi sono molto importanti soprattutto perché le figlie sentono altre persone parlare finlandese, non solo lei, che deve parlare spesso in altre lingue e quindi parla il finlandese soprattutto con loro:

*mun täytyy miettiä kaikkii sanoja ja muita että tota et mun kielellinen tämmönen viestittäminen tai expression on niinku suomeksi voi olla rajottunut jolloin on mun mielestä hirveen tärkeä että he kuulee sitten muittenkin ihmisten puhuvan suomee*¹²⁴. (M2)

In Finlandia possono avere contatti anche con i parenti della regione nordorientale, così da poter sentire un dialetto diverso, oppure incontrano bambini finlandesi per poter apprendere il finlandese parlato in questa fascia di età.

Secondo la madre della famiglia 7, i viaggi hanno un significato notevole per la lingua ovviamente perché la usano di più essendo in Finlandia, ma soprattutto perché capiscono che la lingua è veramente utile, proprio come ha dimostrato anche Hassinen (2005). La madre racconta che sua figlia aveva circa 2 anni e aveva deciso di parlare solo in italiano, ma quando la famiglia è andata in Finlandia, la bambina guardava i finlandesi a bocca aperta, comprendendo all'improvviso che quelle persone parlavano finlandese:

*sit me mentiin Suomeen ja se katto ihmisiä, se katto niitä suu auki ku ne puhuki suomee et tätä kuitenki puhutaan tätä kieltä*¹²⁵. (M7)

Anche secondo la madre della famiglia 6 si vede già in due settimane che il finlandese del figlio diventa più ricco e fluente, mentre la madre della famiglia 4 non vede progressi, per lo più l'apparizione di qualche nuova parola.

¹²³ Si veda il paragrafo sulle *Questioni di classe sociale*.

¹²⁴ *Io devo pensare tutte le parole e altro così che la mia espressione in finlandese può essere limitata e per questo motivo secondo me è molto importante che loro sentono anche altre persone parlare finlandese.*

¹²⁵ *Poi siamo andati in Finlandia e lei guardava la gente, la guardava a bocca aperta quando parlavano finlandese, che viene parlata questa lingua.*

Chiedendo ai figli informazioni sui viaggi in Finlandia, ne hanno sottolineato i lati più belli e divertenti, *kivaa*, spiegando diverse cose pratiche fatte durante i loro soggiorni, per esempio le camminate nei boschi, oppure le disposizioni delle camere con i letti e la doccia.

9.9 Roma, città bilingue

9.9.1 La “scuola finlandese”

Nella parte teorica¹²⁶ ho già detto che gli organi responsabili dell’educazione in Finlandia organizzano un’attività di insegnamento supplementare che di seguito chiamo *scuola finlandese* (*Suomi-koulu*). Grazie all’Associazione Finlandese di Roma¹²⁷, ho avuto la possibilità di incontrare le famiglie intervistate per questa tesi di laurea, quindi ovviamente tutte le famiglie fanno o hanno fatto parte dell’attività dell’Associazione.

Secondo la madre della famiglia 1, alla scuola finlandese si rivolgono due tipi di famiglie: quelle italo-finlandesi che sono permanentemente residenti in Italia da un lato, dall’altro le famiglie multiculturali in cui i genitori lavorano e i figli frequentano scuole internazionali. Suo figlio ha cominciato a frequentare la scuola finlandese molto presto (in età precoce rispetto alla media) e per molto tempo si limitava a star seduto in silenzio, durante l’attività di classe:

*kahen vuoden kuluttuu sitten se opettaja kerran tuli ja luokasta ulos ja sano että tiedätkö mitä FOI sanoi sanan tänään. Eliikkä se oli kaks vuotta istunu siellä ihan hiljaa eikä sanonut mitään mut et siitä ei ainaskaan ollu mitään häiriötä mut joka tapauksessa se tarkoittaa että kaks tuntia rikasta suomen kielen harjottelua viikossa*¹²⁸ (M1).

La stessa persona sottolinea che la scuola finlandese supporta il bilinguismo e soprattutto l’identità bilinguistica: all’età di tre anni suo figlio ha detto “*il padre di XX è come mio e la madre di XX è come mia madre*”, quindi ha capito che ci sono anche altri che hanno la stessa situazione in famiglia; la madre ha capito che questa scuola finlandese può essere importante per l’identità anche perché nella scuola italiana (nel loro caso) non c’erano bambini bilingui né un ambiente di supporto al bilinguismo.

Oltre allo scopo principale, ovvero offrire risorse per l’*input* linguistico e culturale finlandese, e mettere insieme dei coetanei finlandesi, la scuola finlandese rappresenta, anche per i genitori, un posto dove incontrare altri finlandesi che vivono all’estero:

*plus että on niinku ihmisiä joilta voi kysyä että miten tämmönen toimii ja miten tuo toimii että kyllä se mun mielestä yhteisönä on jotenki myöskin semmone tärkeä ja merkittävä*¹²⁹. (P3)

La bambina era entusiasta di frequentare la scuola finlandese, anche perché era importante che si chiamasse **scuola**, e chiedendole quale fosse la cosa migliore, ha iniziato a spiegare con

¹²⁶ Si veda il paragrafo sulla *Scuola del sabato*.

¹²⁷ <http://fi.associazionefinlandesediroma.com/>

¹²⁸ *Dopo due anni l’insegnante è venuto una volta e diceva sai una cosa, FOI ha detto una parola oggi. In ogni caso vuol dire due ore di pratica abbondante della lingua finlandese a settimana.*

¹²⁹ *In più, ci sono delle persone a cui chiedere come questo e quello funziona, quindi secondo me è anche come una comunità in un modo anche importante e significativo.*

slancio un'attività di manualità, applicazioni tecniche che vi hanno svolto:

/ tiedäkö mitä me tehtiin yks päivä? Me tehtiin äitille hattuja. Niis oli nauhat ja sitte takana semmonen yksi pompula¹³⁰ [entusiasta] (FA3).

I bambini raccontare quel che si fa nella scuola finlandese: si gioca, si sviluppano le competenza manuali e di applicazioni tecniche, si disegna e i più grandi fanno anche i compiti. I bambini hanno anche confermato che capiscono bene e hanno fatto nuove amicizie.

Alcuni genitori hanno raccontato anche dei problemi della scuola finlandese. Per alcuni bambini la scuola di sabato è un po' dura, visto che hanno già frequentato la scuola regolare per cinque giorni e avrebbero altri interessi, altre attività di tempo libero per il fine settimana: *Siellä suomikoulussa olis pitäny tehdä jotenkin houkuttelevammaksi se ehkä minun mielestä lapsille et jotenkin mä kuulin monilta muiltakin äideiltä et ne oli vähän silleen että niitä lapsia piti pikkasen sinne houkutella sillä tavalla¹³¹ (M6).*

Per i figli della famiglia 5 la scuola finlandese è un po' noiosa visto che sanno molto bene il finlandese. Inoltre, alcuni genitori hanno ricordato dei problemi di organizzazione della scuola stessa, come per esempio la mancanza di insegnanti e il loro continuo avvicendamento, la carenza di spazi adatti per i bambini, persino un'atmosfera "troppo finlandese" secondo alcune madri, nel senso che i bambini delle famiglie italo-finlandesi non si sentivano davvero i benvenuti.

9.9.2 Possibilità per parlanti bilingui a Roma

Ai genitori ho chiesto quali possibilità ci sono a Roma per continuare a incentivare il bilinguismo dei loro figli, al che la M1 ha detto che in città ci sono molte famiglie multiculturali, molti eventi che coinvolgono famiglie in cui, anche se non si parla il finlandese, è importante che i bambini vedano che esiste un modello vario di bilinguismo.

Secondo la madre della famiglia 7 le possibilità di bilinguismo "assoluto" a Roma, senza un livello economico alto in famiglia e lo spazio necessario nell'abitazione non sono molte, mentre i bambini frequentano la scuola e le attività del tempo libero, sempre in italiano:

/ no tota ihan täysin fifty-fifty kakskieliseks jos on niin paljon rahaa ja tilaa asunnos et voi pitää au-paireja ja lapsia niinkun ei kokopäiväsesti koulussa niin kyl siis ei siihen mitään muuta tarvita mut jos käy kaks ihmistä töissä eikä voi pitää au-pairia ja pitää pistää lapset niinku kokopäivä kouluun ja sen lisäksi ne kuitenkin harrastaa jotain, eihän niiltä voi ottaa harrastuksia pois siks vaa että tota nii kyl se aika heikkoo on¹³² (M7)

¹³⁰ Sai cosa abbiamo fatto un giorno? Abbiamo fatto i cappelli per le mamme.

¹³¹ si doveva fare la scuola finlandese in qualche modo più attarante, forse secondo me per i bambini, ho sentito anche dalle altre mamme che erano un po' così che c'era la necessità di convincere i bambini di venirci

¹³² Beh, allora, totalmente fifty-fifty bilingue se hai così tanti soldi e spazio nell'appartamento per avere una ragazza au-pair e figli non tutto il giorno a scuola, non c'è bisogno d'altro ma se quando due persone lavorano e non hanno possibilità di avere una ragazza au-pair e c'è bisogno che i figli frequentano la scuola tutto il giorno e qualche attività di tempo libero, non si possono togliere solo così, quindi non ci sono tante possibilità.

La madre della famiglia 2 e il padre della famiglia 3 ricordano che a Roma, anche se è una città multiculturale, fuori dalla zona turistica la presenza della lingua italiana è forte. Per esempio, la famiglia 3 ha contattato una scuola materna che pubblicizzava la possibilità di parlare anche inglese ma hanno trovato difficoltà nel trovare insegnanti che lo parlasse in realtà.

La famiglia 4 ha invece trovato diverse possibilità, ricordando che la figlia frequenta anche una scuola di musica in inglese, una volta a settimana:

siitä tuli semmonen kiva kuvio että silleen me ollaan löydetty aika hyvin ja sitten jos ei olis siellä koulussa ni täällä on aika kivoja englanninkielisiä niinku semmosia mahdollisuuksia lapsille, harrastuksia, löytää¹³³. (M4)

La madre spiega anche che per le famiglie i cui membri adulti lavorano per ditte internazionali, è importante avere delle scuole che si possono frequentare in inglese:

että ei se täällä koulua alottais italiankielistä missään tapauksessa koska me ollaan liikkuvaa kalustoa että et siinä mielessä en kaipaa mitään silleen välttämättä enempää et ilman muuta se on selvää että FA4 on tärkeää käydä se koulu englanniksi koska se takaa sen että pystytään niinku perheenä muuttamaan¹³⁴. (M4)

¹³³ Noi ci siamo trovati abbastanza bene e se non si frequentasse la scuola, si potrebbe trovare belle possibilità per i bambini in inglese, nel tempo libero.

¹³⁴ Quindi non comincerebbe a frequentare la scuola italiana in nessun caso visto che siamo sempre in viaggio così che in quel senso non avrei bisogno necessariamente di altre cose, ovviamente è chiaro che per la FA4 è importante frequentare la scuola in inglese perché quello garantisce che possiamo trasferirci tutta la famiglia insieme.

10 Conclusioni

Vivendo in un paese ufficialmente bilingue, sembrerebbe chiaro che si sappia che cos'è il bilinguismo. Come abbiamo visto in questa tesi di laurea, il concetto del bilinguismo è in ogni caso un fenomeno complicato e difficilmente misurabile. Indipendentemente dai diversi approcci della metodologia, ho interpretato il bilinguismo in maniera che un bambino bilingue non soltanto studia le lingue, ma cresce bilingue parlando lingue diverse e vivendo in un ambiente plurilingue, seguendo un processo dinamico.

Lo scopo della presente tesi di laurea non era trovare risultati assoluti, ma scoprire quali sono le idee e gli atteggiamenti dei genitori e dei bambini che vivono in famiglie bilingui. Ogni famiglia e ogni bambino aveva la sua storia e il suo ambiente linguistico (di gruppo o individuale), ma si può concludere che ci siano alcune opinioni comuni per quanto riguarda, per esempio, il fatto che la scelta del bilinguismo non sia in realtà una scelta ma un risultato automatico, sul fatto che ci siano influenze positive da parte del bilinguismo, come per esempio nello sviluppo intellettuale e nella tendenza ad un atteggiamento di maggiore comprensione verso gli altri, fino alla considerazione dell'importanza dell'*input* e degli stimoli linguistici, come per esempio i viaggi e la "scuola finlandese". Interpretando e analizzando le risposte dei genitori, bisogna sempre prendere in considerazione la soggettività derivante dal fatto che abbiamo trattato delle questioni particolarmente intime e delicate, che riguardano i loro figli.

Bisogna anche ricordare che, anche se ogni famiglia e ogni bambino sono dei casi a parte, il fatto che le famiglie abbiano manifestato più o meno tutte idee e atteggiamenti positivi sul bilinguismo, potrebbe non verificarsi intervistando delle famiglie di rifugiati, oppure famiglie che non hanno connessioni con l'Associazione Finlandese di Roma, ma anche famiglie che hanno figli con problemi linguistici o di sviluppo cognitivo. Sarebbe anche interessante scoprire cosa pensano le famiglie italo-finlandesi che vivono fuori dall'Europa.

In futuro sarebbe interessante di avere un'idea come è andata avanti la vita di questi bambini bilingui di Roma, cosa fa(r)anno da grandi e come sia presente il bilinguismo nella loro vita da adulti.

Da questa tesi di laurea, che si limita a una ricerca su famiglie italo-finlandesi di Roma, possiamo comunque concludere che il bilinguismo infantile è un fenomeno importante e apprezzato, ma naturale per queste famiglie e questi figli.

Bibliografia

ABDELILAH-BAUER BARBARA, *Le défi des enfants bilingues – Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris 2008

ALASUUTARI MAARIT, "Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?", Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, Jyväskylä 2005.

ARNBERG LENORE, *Tavoitteena kaksikielisyys*, Jyväskylä 1989. (versione inglese 'Raising Children Bilingually: The Preschool Years' 1987)

BAKER COLIN, *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Bristol 1988

BAKER COLIN & JONES SYLVIA, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon 1998

BECCARIA GIAN LUIGI (a cura di), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino 1994

BELLOCCHI STÉPHANIE e BARALDI SERENA, "Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo tipico e difficoltà", *Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

BONIFACCI, PAOLA, "Lo sviluppo cognitivo bilingue", *Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

BRANCH HANNELE, "Bilingualism and saturday schools", *The Bilingual Family Newsletter* 1984, Volume 1 No 3

BUTLER & HAKUTA, "The age factor in L2 acquisition", in AA.VV., *The Handbook of Bilingualism*, Oxford 2004

CARPENE ALESSANDRA, "Bilinguismo precoce: alcuni aspetti sintattici", in Negro, Willeit, Carpena (a cura di Augusto Carli), *Studi su fenomeni, situazioni e forme del bilinguismo*, Milano 1999

CARROLL JOHN B., *Psicologia del linguaggio* (Versione italiana di Olga Battacchi. Codispoti ampliata a cura di Marco Walter Battacchi. Titolo originale dell'opera *Language and thought*, Englewood Cliffs 1964), Milano 1966

CHIN & WIGGLESWORTH, *Bilingualism: an advanced resource book*, London 2007

CONTENTO SILVANA, MELANI SARA e ROSSI FEDERICA, “Introduzione”, *Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

CONTENTO SILVANA, MELANI SARA e ROSSI FEDERICA, “Dimensioni e tipologie di bilinguismo”, *Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

CUNNINGHAM- ANDERSSON UNA e ANDERSSON STAFFAN, *Growing up with two languages -a practical guide*, London 1999

DE HOUWER ANNICK, *Bilingual First Language Acquisition*, Great Britain by MGP Books Ltd 2009

DODSON CARL, “Living with two languages”, *The Bilingual Family Newsletter* 1984 Volume 1 No.1

DÖPKE SUSANNE, “But what can we do? About strategies to motivate a young child to speak the minority language”, *The Bilingual Family Newsletter*, 1990 Volume 7 No 3, 1990

GARDANI FRANCESCO, *Borrowing of inflectional morphemes in language contact*, Frankfurt 2008

GROVER MARJUKKA, “Maintaining bilingualism for older children”, *The Bilingual Family Newsletter*, 1989 Volume 6 No 3

HASSINEN SIRJE, *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*, Jyväskylä 2005

HELLER MONICA, *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*, Berlin 1988

HUSS LEENA, "Se on semmone, semmone, isä sanoo uggla", The Bilingual Family Newsletter, 1991 Volume 8 No.3

HUTTUNEN, LAURA : "Haastattelu osana etnografista tutkimusta" in Ruusuvuori, Nikander e Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi, Tampere 2010

LEIWO MATTI, *Lapsen kielen kehitys*, Helsinki 1987

LEOPOLD WERNER F., *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*, 4 volumi, Evanston 1939-1949.

MACERI DOMENICO, "Growing up bilingual: Angelo's story", The Bilingual Family Newsletter, 1989 Volume 6 No 2

MACERI DOMENICO, "Angelo's bilingualism: an update", The Bilingual Family Newsletter, 1991 Volume 8 No 2

MARI RITA, PAVAROTTI MONICA, DI NATALE CHIARA E CONTENTO SILVANA, "Domande frequenti, credenze e luoghi comuni sul bilinguismo", Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

MARI RITA, PORRELLI MARINA e COTTAFABI LORENA, "Il disturbo specifico di linguaggio (DSL) in condizioni di bilinguismo", Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi. A cura di Silvana Contento. Roma 2010

MASON ANN, "School and the bilingual child", The Bilingual Family Newsletter, 1984 Volume 1 No. 4

MEISEL JÜRGEN, "The bilingual Child" in AA.VV., *The Handbook of Bilingualism*, Oxford 2004

METSÄMUURONEN JARI, *Laadullisen tutkimuksen perusteet*, Estonia 2001

NIKANDER PIRJO, "Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti", in Ruusuvuori, Nikander e Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, Tampere 2010

PIETILÄ ILKKA, "Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi", in Ruusuvuori, Nikander e Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, Tampere 2010

ROMAINE SUZANNE, "The Bilingual and Multilingual Community", in AA.VV., *The Handbook of Bilingualism*, Oxford 2004

RONJAT, LIEUTARD & ESCUDÉ, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue : Commenté et aNnoté par Pierre Escudé*, Frankfurt 2014

RUUSUVUORI JOHANNA, "Litteroijan muistilista", in Ruusuvuori, Nikander e Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*, Tampere 2010

RUUSUVUORI, NIKANDER e HYVÄRINEN, *Haastattelun analyysi*, Tampere 2010

RUUSUVUORI JOHANNA & TIITTULA LIISA (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Jyväskylä 2005

SAUNDERS GEORGE, "The monolingual versus the bilingual view of bilingualism, As seen by Francois Grosjean, A summary and commentary by George Saunders", *The Bilingual Family Newsletter*, 1985 Volume 2 No. 2

SAUNDERS GEORGE, "From bilingual child to bilingual adult", *The Bilingual Family Newsletter*, 1990 Volume 7 No. 4

SAUNDERS, GEORGE, "Editorial", *The Bilingual Family Newsletter*, 1992 Volume 9 No.2

SOBRERO, A. "Il cambio linguistico nell'acculturazione dell'immigrato: nuovi

problemi di glottodidattica”, in AA.VV., *Bilinguismo e diglossia in Italia*, [Pisa] 1976

THOMASON SARAH, *Language Contact. An Introduction*, Edinburgh 2001

WEI LI, “Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research”, in Bhatia e Ritchie *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Seconda Edizione, Blackwell Publishing 2013

ZINGARELLI NICOLA, *Lo Zingarelli : vocabolario della lingua italiana*, Bologna 2007

Appendice 1: Domande rivolte agli adulti (giugno 2011)

1. LA FAMIGLIA

Informazioni su

a) grado di istruzione

b) professione

c) lingue conosciute (che legami avete con le lingue)

Il padre

La madre

I figli

2. LA STORIA DELLA FAMIGLIA

- Dove vi siete incontrati?
- Quando siete venuti in Italia?
- Perché siete venuti in Italia?
- Che lingua /lingue parlate tra di voi? (tra genitori/tra tutti i membri della famiglia)
- Che tipo di lingua usate con i figli? (parlate un dialetto o la lingua standard? da quale regione provenite?)
- La vostra famiglia ha parlato tutte e due le lingue proprio dall'inizio della nascita dei figli?

3. PERCHÉ AVETE SCELTO IL BILINGUISMO?

4. “SEMI-LINGUISMO”

Un tempo molti pensavano che il bilinguismo fosse una cosa negativa, che il bambino fosse confuso e non diventasse bilingue, ma “semi-lingue”. Che cosa ne pensate?

5. PERCHÉ LA LINGUA FINLANDESE È UTILE?

6. AVETE PARENTI/AMICI FINLANDESI QUI IN ITALIA? E IN FINLANDIA?

- Che tipo di atteggiamento gli altri (parenti, amici) hanno avuto per quanto riguarda il vostro bilinguismo?
- Quali altre possibilità hanno i vostri figli di usare la lingua/le lingue?

7. AVETE FATTO VIAGGI IN FINLANDIA?

- Quando e di quale durata tempo, dove e con chi?
- Qual è il significato di questi viaggi?

8. QUAL È L'UTILITÀ DI DUE LINGUE PER I VOSTRI FIGLI, ADESSO E IN FUTURO?

9. QUALI PROBLEMI AVETE AVUTO?

10. AVETE UNA FAMIGLIA BILINGUE O FIGLI BILINGUI.

- Qual è il vostro ruolo?

- Qual è il vantaggio per voi?
 - Che cosa avete imparato?
- 11. MOLTE PERSONE CHE HANNO SCELTO IL BILINGUISMO E VIVONO IN UNA FAMIGLIA MULTICULTURALE, SONO MAGGIORMENTE APERTE ALLE DIVERSE CULTURE E ALLE DIVERSE PERSONE.**
- Siete d'accordo con questa asserzione?
 - Questa cosa è importante/ ha un significato quando i vostri figli imparano le lingue?
- 12. QUALI TEORIE/ METODI AVETE USATO?**
- Sono stati efficaci?
 - Avete letto libri o saggi sul bilinguismo?
- 13. QUAL È IL LIVELLO DI BILINGUISMO CHE AVETE OTTENUTO?**
- Avete interferenze?
 - Correggete gli errori?
 - Siete decisi per quanto riguarda la lingua? Avete regole strette?
 - Che tipo di lingua usate con i figli?
 - Che cosa fate se vostra/o figlia/o non risponde nella lingua “giusta”?
 - Chi di voi parla un dialetto? Da quale area (in Italia/Finlandia) provengono i genitori?
 - Muistatteko puhuneenne lapsellenne kahta kieltä aivan hänen syntymästään alkaen?
- 14. AMBIENTE LINGUISTICO**
- Ci sono stati grandi cambiamenti nell'ambiente linguistico della/del bambina/o? (Vi siete trasferiti? Avete cambiato la lingua usata nella comunicazione familiare? Se sì, perché?)
 - Dove e chi si è occupato dei figli? Parlando in quale lingua?
- 15. SCUOLA FINLANDESE**
- I vostri figli frequentano la scuola finlandese? Se sì, perché?
 - Che aspettative avete?
- 16. ROMA CITTÀ BILINGUE**
- Che cosa pensate di Roma come città bilingue, ci sono possibilità per diventare bilingui?
 - Quali (altre) possibilità vorreste avere?

Appendice 2: Domande rivolte ai bambini (giugno 2011)

1. Quanti anni hai? Dove e quando sei nata/o?
2. Frequenti una scuola o un asilo?
3. Qual è la tua madrelingua?
Quale lingua usi di più?
Quale lingua parli meglio?
Quali altre lingue conosci?
4. Raccontami della tua famiglia. (Quali sono gli elementi di bilinguismo nella tua famiglia?)
Che cosa d'italiano e che cosa di finlandese avete in famiglia? (i cibi, le feste ecc.)
5. Quale lingua usi con i tuoi genitori? (Quando la usi? Sempre?)
Quali altre lingue capiscono i tuoi genitori?
Quale lingua usate quando tutta la famiglia è presente? Perché? Sempre (anche in presenza di amici/ospiti)?
6. Che lingua usi
a scuola
per leggere
al supermercato
per giocare
per guardare la TV
7. Dove puoi parlare in finlandese? Quali altre occasioni hai di usare la lingua finlandese?
Quando parli in finlandese, gli altri ti correggono? Ti succede di cambiare lingua durante lo stesso discorso? Perché? Conosci altri che fanno così?
8. Hai degli amici bilingui?
Hai degli amici finlandesi?
I tuoi amici parlano in altre lingue a casa?
Conosci altre famiglie finlandesi a Roma?
9. Sei nata/o in Italia?
Adesso abitate in Italia, ma hai abitato in un altro Paese?
10. Che cosa vuoi fare in futuro? Quale sarà la tua professione, la tua occupazione?
Quali vantaggi ti darà il tuo bilinguismo in futuro?
11. Che cosa è difficile nel bilinguismo?
Che cosa non ti piace nel bilinguismo?
12. Ti è successo che altre persone avessero un atteggiamento strano (curiosità, negatività)?
Cosa pensi delle persone che parlano finlandese/italiano? Ci sono differenze tra finlandesi e italiani?
13. Sei mai stata/o in Finlandia? Com'è, com'era?
Capisci bene gli adulti quando parlano finlandese tra di loro?

14. Com'è la scuola finlandese?

Capisci bene quello che dicono, quando si parla a scuola?

A cosa ti serve questa scuola?

Suomenkielinen lyhennelmä

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan italialais-suomalaisten lasten kaksikielisyyttä. Kaksikielisyyys voidaan määritellä sekä yksilön että yhteisön tasolla, kun esimerkiksi valtio määrittelee virallisen tai viralliset kielensä. Kaksikielisyyys ilmiönä tunnetaan aikojen alusta asti, mutta kaksikielisen ihmisen määrittely ei ole aivan yksioikoista, kuten käy ilmi esimerkiksi Una Cunningham-Andersson ja Staffan Anderssonin viittauksesta:

To talk about individuals as bilinguals is difficult. What are the criteria for describing people as bilingual? Would they have to speak their two languages equally well? Would they have to be monolingual-like in both languages? -- Is a newborn baby bilingual if the parents speak different languages? (1999: esipuhe)

Tässä tutkimuksessa termiä käytetään kontekstissa, jossa lapsi ei ainoastaan opiskele kieliä, vaan kasvaa kaksikieliseksi eläen monikielisessä ympäristössä omaksuen kieliä kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa dynaamisessa prosessissa. Hassisen mukaan kaksikielisyyys on enemmän kuin kielen puhumista tai kulttuurikontekstia, kaksikielisyyys vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti: se on elämäntyyli ja elämän sisältö (2005: 13).

Kaksikielisyyden systemaattinen tutkimus sai alkunsa yli vuosisata sitten ranskalaisen kielitieteilijän Jules Ronjatin teoksesta *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue* (1913) kulminoituen yli kolmekymmentä vuotta myöhemmin Werner Leopoldin kattavaan päiväkirjamaiseen teokseen *Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record* (4 volumes, 1939-1949¹³⁵). Ensimmäiset kaksikielisyyden tutkijat eivät olleet kielitieteilijöitä, vaan tieteellisestä näkökulmasta katsottuna maallikkoja, psykologeja ja kasvattajia, jotka tekivät tutkimuksia omista lapsistaan. Meiselin mukaan nämä tutkimukset ovat hyviä havaintojen lähteitä, mutta heidän analyysinsä ei aina ole luotettavia (2004: 92). Wein mukaan monikielisyydestä tuli tieteellisen tutkimuksen todellinen kohde 1970-luvulta alkaen ja koulukunnat, jotka ovat pääasiassa vaikuttaneet monikielisyyden tutkimukseen ovat psykologia, lingvistiikka ja sosiologia (2010: 35).

Ensimmäiset alan tutkimukset eivät keskittyneet monikielisyyteen, vaan ylipäättään lapsen kielen kehittymiseen. Tutkijoiden mukaan prosessi on samankaltainen sekä yksi- että monikielisten lasten kohdalla, ainoat erot saattavat esiintyä kielen omaksumisen nopeudessa¹³⁶.

¹³⁵ *Volume 1: Vocabulary growth in the first two years; Volume 2: Sound-learning in the first two years; Volume 3: Grammar and general problems in the first two years; Volume 4: Diary from age 2.*

¹³⁶ *Recall that it has been claimed that the simultaneous acquisition of two or more languages can be qualified as*

Lapsen ensimmäiset kommunikaation muodot ovat extraverbaalisia: ilmeet, katse, käsien liikkeet ja itku (Leiwo, 1987: 73) ja kahden-kolmen kuukauden iässä lapsi alkaa tuottaa ensimmäisiä äänteitään, jokeltelua. Hassisen mukaan vauvat pystyvät aluksi erottelemaan kaikki n. 150 maailman kielten eri foneemia ja joidenkin tutkijoiden mukaan kaksikielisten jokeltelu sisältää vaikutteita molemmista tai useista lapsen kuulemista kielistä (2008: 85, 42). Kaksikielinen lapsi oppii ensimmäisenä sanoja, jotka ovat samankaltaisia ja tavallisia molemmissa kielissä (De Houwer, 2009: 193-195). Hassisen mukaan kaksikielisten lasten metakielellinen tietoisuus kehittyy aiemmin kuin yksikielisten, toisen ikävuotensa lopulla (2005: 42). Ensimmäisten sanojensa jälkeen suurin osa lapsista alkaa n. 1,5 vuoden iässä käyttää yksinkertaisia kahden sanan ”sähkösanomauseita” (Carroll, 1966: 50-51). Kouluikään tultaessa lapsen syntaktinen ja morfologinen kehitys ovat lähes valmiita ja lapsi jatkaa uusien sanojen ja kokemusten oppimista ja omaksumista (Leiwo, 1987: 105-106), kuten myös lukemista ja kirjoittamista.

Perinteisesti lapsen ensimmäisestä kielestä käytetään termiä äidinkieli, mutta jos lapsi omaksuu kieltä molemmilta vanhemmiltaan, voidaan puhua sekä äidin- että isänkielestä (Hassinen, 2005: 37 & Abdelilah-Bauer, 2008: 59). Tärkeämpää kuin vanhempien sukupuoli, kaksikielisen lapsen vahvemman kielen valikoitumisessa saattaa olla ympäristön, ympäröivän yhteiskunnan, pääasiallinen kieli (De Houwer, 2009: 115-116). Vahvempi kieli vaikuttaa usein lapsen ei-dominoivaan kieleen ja kontrastiivisen analyysin sisällä onkin syntynyt interferenssin (*mixed utterances*) käsite (Beccaria, 1994: 391). Luonnollisestikaan lapset eivät puhu tyhjiössä, vaan aina kommunikatiivisessa tilanteessa esimerkiksi vanhempiansa kanssa ja näin ollen vanhempien kielellisillä valinnoilla on vaikutusta lapsen kielen valintaan (De Houwer, 2009: 140). Vähemmistökielen vanhemman rooli saattaa kuitenkin olla aika ajoin myös turhauttava, jos lapsi ei halua tai kykene puhumaan tätä kieltä (Susanne Döpke, 1990: 4 – 5). Termiä passiivinen kaksikielisyys käytetään tilanteissa, jossa lapsi ymmärtää vanhemman kielellistä syötettä, muttei tuota sitä aktiivisesti itse.

1960-luvulle asti tutkimukset osoittivat negatiivisia yhteyksiä kaksikielisyyden ja älykkyyden välillä. Pealin ja Lambertin (1962) analyysit osoittivat kuitenkin erilaisia tutkimuksellisia

first language development in more than one language. This claim is based on the assumption that the course of development in each of the languages of bilingual does not differ qualitatively from the acquisition of the respective languages by monolinguals (Meisel, 2004: 100).

ongelmia aiemmissa tutkimuksissa ja näiden pohjalta pystyttiin todentamaan osittaisesti positiivinen yhteys kaksikielisyyden ja älykkyyden välillä (Butler & Hakuta, 2004: 120 e Baker, 1988:22). Myös monet muut tutkijat ovat myöhemmin todistaneet kaksikielisyyden positiivisen vaikutuksen lapsen kognitiiviseen kehitykseen ¹³⁷ ja metakielelliseen tietoisuuteen¹³⁸. Mitä tulee lapsen identiteettiin, hän luo sen interaktiossa muiden kanssa ja kaksikielinen lapsi oppiessaan kahta kieltä, oppii käyttämään kieliään kahdessa erilaisessa kulttuurillisessa kontekstissa (Hassinen, 2005: 64-66, Contento, Melani e Rossi, 2010: 25 & Abdelilah-Bauer, 2008: 50-52).

Lapsen simultaanista tai perättäisestä kaksikielisyydestä puhuttaessa, iällä on tärkeä merkitys erojen selventämiseksi: simultaanisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi on oppinut kaksi tai useampia kieliä ensimmäisten kolmen tai neljän ikävuotensa aikana (2 L1), lapsen toisen kielen omaksumisella (L2) tarkoitetaan toisen kielen oppimista viiden ja kymmenen ikävuoden välillä ja aikuisen toisen kielen oppimisella (L2) tilannetta, jossa kielen oppiminen tapahtuu kymmenennen ikävuoden jälkeen (Meisel, 104-105).

Tässä pro gradu – tutkielmassa tutkitaan kaksikielisiä perheitä ja heidän lastensa kaksikielisyyttä. Arnbergin mukaan suurin osa vanhemmista, jotka kasvattavat lastaan kaksikielisesti, voidaan jakaa seuraaviin ryhmiin: a) molemmat vanhemmista kuuluvat samaan maahanmuuttaja- tai vähemmistökielen ryhmään, b) toinen vanhemmista kuuluu vähemmistökielen ryhmään, c) kaksikieliset perheet, jossa toinen vanhemmista edustaa vähemmistöyhteisöä, toinen enemmistöä, d) kaksikielinen perhe, jossa vanhemmat edustavat eri vähemmistöjä, e) molempien vanhempien äidinkieli on yhteisön kieli, mutta he haluavat kasvattaa lapsensa vähemmistökielellä (1989: 10).

Kuten ovat erilaisia erilaiset kaksikieliset perheet, myös syyt muuttaa uuteen maahan voivat

¹³⁷ “Cognitive flexibility is used to mean creativity or ability to use divergent thinking, such as the ability to generate multiple associations from one concept, or the ability to mentally reorganize the elements of a problem or a situation”

Feldman and Shen (1971) used a Piagetian Object Constancy test and concluded that bilinguals arrived at an object constancy developmental stage earlier than monolinguals because of their exposure to two languages.” (Chin & Wigglesworth, 2007: 61).

¹³⁸ “Broadly defined, metalinguistic awareness is the ability to focus on different levels of linguistic structures such as words, phonemes and syntax.”

“Metalinguistic” concerns the ability to get above or outside language, being aware of language forms and properties

(Baker, 1988:28).

”As indicated by Leopold in 1949, bilinguals have an advantage when it comes to analysing language forms owing to their early exposure to two different linguistic codes, since such exposure promotes a more analytic orientation to linguistic operations” (Chin & Wigglesworth, 2007: 62).

vaihdella pakolaisten, töiden tai opiskelujen vuoksi muuttavien ja yhä lisääntyneiden ns. sekaparien välillä. Etenkin jos muutto ei tapahdu vapaaehtoisesti, se saattaa aiheuttaa identiteettikriisin ja vaikuttaa sopeutumishaluun ja kielen oppimiseen. Kielen oppiminen saattaa jäädä toisarvoiseksi myös monikansallisissa yrityksissä toimiville vanhemmille, joiden tarkoitus ei ole jäädä maahan pysyvästi, ja jotka haluavat lastensa käyvän kansainvälistä koulua (Arnberg, 1989: 12, 15 & Cunningham e Cunningham-Andersson, 1999: 10). Kaksikielisyyden valintaan saattaa vaikuttaa aiempien kaksikielisyytutkimusten negatiiviset tulokset ja esimerkiksi sukulaisten tai ystävien kielteiset asenteet¹³⁹ Monesti kaksikielisyyden valinta ei kuitenkaan ole varsinaisesti mikään valinta, vaan se tapahtuu automaattisesti vanhempien alkaessa puhumaan omia kieliään luonnollisesti omalle lapselleen (De Houwer, 2009: 8).

Vanhemman rooli pääasiallisena kielellisen syötteen tarjoajana on seikka, jota vanhemmat ei useinkaan tule huomioineeksi, ja tämä rooli korostuu etenkin tilanteissa, jossa vanhempi on vähemmistökielen edustajana normaalisti ainut *inputin* tarjoaja (De Houwer, 2009: 95-96). Hassisen mukaan vanhemman sosiaalisella asemalla on myös merkitystä, sillä parempi taloudellinen tilanne ja koulutus mahdollistavat myös monipuolisemmin huomioimaan lapsen kielellisen kehityksen tarjoamalla hänelle runsaammin kielellisiä virikkeitä (esim. kirjoja, äänitteitä, videoita, matkoja toiseen maahan) sekä toisen, ympäristöön kuulumattoman kielen käytön (yksityisissä) päivähoitossa ja /tai koulussa (2005: 84). Tässä tutkimuksessa tutustutaan myös Rooman Suomi-seuran järjestämään Suomi-kouluun yhtenä kielen ja kulttuurin vahvistajana.

Määrällisessä tutkimuksessa haastattelulla viitataan strukturoitujen kysymysten asettamista satunnaisotantaiselle tutkimushenkilöjoukolle, mutta tässä *pro gradu* -tutkielmassakin käytetyssä laadullisen tutkimuksen menetelmässä käytetään avoimempia, keskustelua ohjaavia kysymyksiä valituille yksilöille tai ryhmille. Tällainen ei-strukturoitu teemahaastattelu on omiaan selvittämään haastateltavan heikosti tiedostettuja asioita: arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen, 2001: 14, 21 & 42). Alasuutarin mukaan kvalitatiivisen tutkimushaastattelun mielenkiintoisuus ja samalla haasteellisuus ovat sen vuorovaikutuksellisessa rikkaudessa, ja haastattelun analyysissä tuleekin ottaa huomioon haastattelijan aktiivinen osallistuminen vuorovaikutuksen kulkuun. (2005: 162). Mitä tulee

¹³⁹ (*'Don't you think your child will be confused?' (...) 'I read somewhere that bilingual children are way behind other children in school. Is that really what you want for your child?'*) (De Houwer, 2009: 8).

lapsen haastatteluun, on tärkeää kysymysten ja keskustelun rakentaminen lähtien lapsen elämänpiireistä sekä herkkyyks ja refleksisyys vuorovaikutuksen tapahtumille haastattelussa ottaen huomioon myös lapsen kehitysvaihe ja lapseus (Alasuutari 2005:162). Tämän tutkimuksen kiinnostus kohdistui haastattelussa esiin tuleviin asiasisältöihin, jolloin kovin yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen. Nikanderin mukaan litteraatiossa tutkija tekee jatkuvasti valintaa sen suhteen, mikä nähtävissä tai kuultavissa oleva informaatio on relevanttia meneillään olevan vuorovaikutuksen ymmärtämisen kannalta (2010: 425 – 428).

Tämän pro gradu – tutkimuksen korpus koostuu Roomassa kesällä 2011 tehdyistä henkilökohtaisista haastatteluista. Tutkimushenkilöt löytyivät Rooman Suomi-seuran avustuksella. Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 9 vanhempaa ja 10 lasta luonnollisessa ympäristössä, ei esimerkiksi äänitysstudioissa, jotta saatiin aikaan rento ja luottamuksellinen keskusteluympäristö. Vanhempien haastattelut kestivät keskinmäärin 36 minuuttia 41 sekuntia ja lasten 10 minuuttia ja 1 sekunti. Haastateltavat vastasivat valintansa mukaan omalla äidinkielellään; sekä aikuiset, että lapset halusivat vastata suomeksi (vaikkakin osa lapsista koko tässä selvästi hankaluuksia). Viisi haastatelluista vanhemmista oli äitejä ja kahden perheen vanhemmat osallistuivat haastatteluun molemmat ja lapsista kuusi oli tyttöjä ja neljä poikia.

Haastatteluun osallistuneista perheistä kolme olivat suomalais-italialaisia, kaksi suomalaisia Italiaan muuttaneita, ja kaksi ns. ”sekaperheitä”: yksi meksikolais-suomalainen ja yksi afrikkalais-suomalainen. Analyysissä käsitellään tarkemmin vanhempien ja perheiden historiaa ja lasten kielellistä ympäristöä (lastenhoitajat, sukulaiset, hoitaminen ja esimerkiksi kouluvalinnat) ja sen muutoksia. Vaikka jokaisella perheellä on oma yksilöllinen tarinansa, kaikki perheistä olivat tulleet Roomaan vanhempien työn tai opiskelun, vapaaehtoisuuden vuoksi, jonka voidaan katsoa nostavan kaksikielisyyden valinnan motivaatiota. Monet vanhemmista vahvistivatkin, että kaksikielisyyden valinta heidän perheessään on ollut aivan itsestään selvä asia, eivätkä he ole myöskään kohdanneet negatiivisia asenteita lähipiirissään, joskin erään suomalaisen Italiaan muuttaneen perheen sukulaiset olivat olleet muutosta aluksi hiukan huolissaan.

Vanhempien mukaan suomi ei ole koko maailmaa ajatellen kovinkaan hyödyllinen kieli, mutta näille kaksikielisille perheille sen olemassaolo heidän elämässään on hyvinkin tärkeätä: keskustelu ja yhteydet esimerkiksi isovanhempiin, kieli kulttuurin ilmaisun välineenä, ja

erityisesti vanhempien mahdollisuus puhua omaa äidinkieltään omille lapsilleen. Monet lapsista vahvistivat, että he ymmärtävät hyvin, kun aikuiset puhuvat suomea keskenään, eikä heidän kieltään juurikaan korjata; myöskin lapset, jotka selvästi kokivat vaikeuksia suomen kanssa haastattelujen aikana. Vanhimmat lapset osasivat myös yhdistää kaksikielisyytensä hyötyjä mahdollisiin tulevaisuuden ammatteihin.

Vanhempien mukaan ajatus siitä, että kaksikielinen on kaksi yksikielistä yhdessä, toisin sanoen kaksikielisyys yhdellä kielellä tarkoittaisi samaa kuin puolikielisyys, sai tyrmääviä mielipiteitä. Sen sijaan vanhemmat korostivat monikielisten lastensa älykkyyttä, sopeutuvaisuutta ja laajempaa ajatusmaailmaa, sekä suvaitsevaisuutta muita kohtaan ja monet totesivat interferenssien olevan hyvin vähäisiä ja merkityksettömiä. Vastauksia analysoitaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon haastateltavien subjektiivinen lähestymistapa tutkittavaan aiheeseen.

Lasten vastausten mukaan kaksikielisyys on luonteva asia, eikä tuota heille juurikaan ongelmia, mitä nyt joskus jotkin sanat unohtuvat. Erään perheen äiti totesi kaksikielisyyden tuottavan hänelle mielipahaa tilanteissa, joissa hän on vahingossa jatkanut puhuttaan lapselle suomeksi tilanteessa, jossa myös suomea taitamaton isä on paikalla, ja keskustellaan tärkeistä lapseen liittyvistä yhteisistä asioista. Muista ongelmista mainittiin yhden lapsen kielellinen hidastuminen siskoonsa nähden suuren kielellisen ympäristön muutoksen yhteydessä ja äidin paikallisen kielen osaamattomuus.

Roolinsa vanhemmat kokivat luonnollisesti tärkeänä, mutta myös vähemmistökielen kannalta raskaana. Vanhemmat pyrkivät tarjoamaan lapsilleen paljon kielellisiä virikkeitä (kirjoja, dvd:tä, matkoja Suomeen) ja yhtä perhettä lukuun ottamatta kävivät kaikki Suomi-koulussa. Lopuksi voidaan todeta, että vaikka jokainen perhe ja lapsi on yksilöllinen, nämä Rooman monikieliset perheet löysivät useista asioista yhteneviä mielipiteitä ja kokivat ilmiön positiivisena. Tilanne saattaisi olla toisenlainen eri lähtökohdista tulevia perheitä haastatellessa.